

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MEIKE ANNA MÜNSTER

DIE VERWENDUNG DER MODALPARTIKEL JA IN DER GESPROCHENEN
WISSENSCHAFTSSPRACHE. EINE KORPUSBASIERTE STUDIE.

CURITIBA - LEIPZIG

2020

MEIKE ANNA MÜNSTER

DIE VERWENDUNG DER MODALPARTIKEL *JA* IN DER GESPROCHENEN
WISSENSCHAFTSSPRACHE. EINE KORPUSBASIERTE STUDIE.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em alemão como língua estrangeira.

Orientador(a): Dr(a). Cordula Meißner

Coorientador(a): Prof(a). Dr(a). Paulo Astor Soethe

CURITIBA - LEIPZIG

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Münster, Meike Anna

Die Verwendung der modalpartikel ja in der gesprochenen
wissenschaftssprache : eine korpusbasierte studie. / Meike Anna Münster. –
Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Cordula Meissner

Coorientador : Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

1. Língua alemã – Alemão técnico. 2. Linguagem e línguas – Estudo e
ensino. 3. Cientistas – Linguagem. I. Meissner, Cordula. II. Soethe, Paulo
Astor, 1968-. III. Título.

CDD – 438

ATA Nº1029

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e um de dezembro de dois mil e vinte às 09:00 horas, na sala <https://us02web.zoom.us/j/88162854809?pwd=WkV4ak5pcE9uNHBMTE9wRDMxWnRlZz09> / Senha de acesso: 693756, Ambiente virtual ZoomMeeting-ID: 881 6285 4809, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MEIKE ANNA MÜNSTER**, intitulada: **Die Verwendung der Modalpartikel ja in der gesprochenen Wissenschaftssprache. Eine korpusbasierte Studie.**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: PAULO ASTOR SOETHE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CORDULA MEISSNER (UNIVERSITÄT INNSBRUCK), EBAL SANT'ANNA BOLACIO FILHO (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, PAULO ASTOR SOETHE, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 21 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 19:04:10.0

PAULO ASTOR SOETHE

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 09:10:41.0

CORDULA MEISSNER

Avaliador Externo (UNIVERSITÄT INNSBRUCK)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 09:48:19.0

EBAL SANT'ANNA BOLACIO FILHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MEIKE ANNA MÜNSTER** intitulada: **Die Verwendung der Modalpartikel ja in der gesprochenen Wissenschaftssprache. Eine korpusbasierte Studie.**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 19:04:10.0

PAULO ASTOR SOETHE

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 09:10:41.0

CORDULA MEISSNER

Avaliador Externo (UNIVERSITÄT INNSBRUCK)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 09:48:19.0

EBAL SANT'ANNA BOLACIO FILHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich zunächst Frau Dr. Cordula Meißner und Herrn Prof. Paulo Soethe für ihre wissenschaftliche Beratung und Betreuung der Arbeit danken.

Ein besonderer Dank gilt auch allen Beteiligten an der UFPR sowie an der Universität Leipzig und dem DAAD für eine unvergessliche und lehrreiche Zeit in Brasilien sowie für die Unterstützung und Ermöglichung des Studiengangs.

Zudem bedanke ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden für die großartige Unterstützung während meiner gesamten Studienzeit.

RESUMO

As partículas modais são uma parte onipresente da língua alemã falada. Uma das partículas modais mais comumente usadas é *ja*. Sua função é referir-se ao conhecimento comum ou geralmente conhecido e marcar uma afirmação como evidente ou indiscutível. A partícula modal *ja* pode, assim, funcionar como uma estratégia comunicativa na representação do conhecimento, o que é particularmente relevante em entrevistas de exame. Usando dados autênticos da linguagem científica falada do corpus GeWiss, este trabalho examina o uso de partículas modais entre falantes de L1 e L2. Para tanto, 224 entrevistas de exame em contexto universitário são examinadas quantitativamente e qualitativamente e as ocorrências das partículas modais são classificadas em relação ao locutor individual, a primeira língua, bem como em função, posição, combinação e feedback. Acontece que a partícula modal *ja* é de fato usada como estratégia comunicativa em entrevistas de exames universitários, mas com muito mais frequência por falantes L1 do que por falantes L2. Daí a recomendação pode ser derivada para integrar as diferentes formas de usar as partículas modais, bem como outras estratégias comunicativas em ofertas de linguagem científica para falantes de L2.

Palavras-chave: *Alemão como língua estrangeira, partículas modais, língua científica falada, entrevistas para exames, trabalho de corpus*

ABSTRACT

The modal particles are an omnipresent part of the spoken German language. One of the most commonly used modal particles is *ja*. It has the function of referring to common or generally known knowledge and thus marking a statement as self-evident or undisputed. The modal particle *ja* can therefore function as a communicative strategy in the representation of knowledge, which is particularly relevant in examination interviews. Using authentic data from the spoken scientific language of the GeWiss corpus, this work examines the use of modal particles among L1 and L2 speakers. For this purpose, 224 examination interviews from the university context are quantitatively and qualitatively examined and the occurrences of the modal particles are classified with regard to the individual speaker, the first language as well as to function, position, combination and feedback. It turns out that the modal particle *ja* is indeed used as a communicative strategy in university exam interviews, but far more often by L1 speakers than by L2 speakers. From this the recommendation can be derived to integrate the different ways of using the modal particles as well as other communicative strategies in courses and material for scientific language for L2 speakers.

Keywords: *German as a foreign language, modal particles, spoken scientific language, examination interviews, corpus work*

ZUSAMMENFASSUNG

Die Modalpartikeln sind ein omnipräsenter Bestandteil der deutschen gesprochenen Sprache. Eine der am häufigsten verwendeten Modalpartikeln ist *ja*. Sie übt die Funktion aus, auf gemeinsames oder allgemein bekanntes Wissen zu verweisen und eine Aussage somit als selbstverständlich oder unstrittig zu markieren. Die Modalpartikel *ja* kann somit als kommunikative Strategie in der Wissensdarstellung fungieren, welches insbesondere in Prüfungsgesprächen von Relevanz ist. Anhand von authentischen Daten der gesprochenen Wissenschaftssprache des GeWiss-Korpus untersucht diese Arbeit die Verwendung der Modalpartikeln *ja* bei L1- und L2-Sprechenden. Dazu werden 224 Prüfungsgespräche aus dem universitären Kontext quantitativ und qualitativ untersucht und die Vorkommnisse der Modalpartikel *ja* hinsichtlich der einzelnen Sprechenden, der Erstsprachen sowie hinsichtlich Funktion, Position, Kombination und Rückmeldung eingeordnet. Es zeigt sich, dass die Modalpartikel *ja* durchaus als kommunikative Strategie in universitären Prüfungsgesprächen eingesetzt wird, jedoch weitaus häufiger von L1-Sprechenden als von L2-Sprechenden. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, die verschiedenen Verwendungsweisen der Modalpartikeln sowie weitere kommunikative Strategien in Angeboten zur Wissenschaftssprache für L2-Sprechende zu integrieren.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Fremdsprache, Modalpartikeln, Gesprochene Wissenschaftssprache, Prüfungsgespräche, Korpusarbeit*

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1 – ÜBERGANG VON JA ALS SATZÄQUIVALENT ZUR MODALPARTIKEL.	27
ABBILDUNG 2 – VORKOMMNISSE VON JA IN PRÜFUNGSGESPRÄCHEN.....	42
ABBILDUNG 3 – ÜBERSICHT DER SPRECHENDEN DER PRÜFUNGSGESPRÄCHE MIT UND OHNE VORKOMMNISSEN DER MODALPARTIKEL JA.	43
ABBILDUNG 4 – VORKOMMNISSE VON JA ALS MODALPARTIKEL IN PRÜFUNGSGESPRÄCHEN JE SPRECHER*IN.....	44
ABBILDUNG 5 – VORKOMMNISSE VON JA ALS MODALPARTIKEL IM VERHÄLTNIS ZU DER GESAMTTOKENANZAHL BEI PRÜFLINGEN MIT DEUTSCH ALS L2 IM DEUTSCHEN KONTEXT.....	45
ABBILDUNG 6 – VORKOMMNISSE VON JA ALS MODALPARTIKEL BEI PRÜFENDEN MIT DEUTSCH ALS L2.....	45
ABBILDUNG 7 – VERTEILUNG DER FÄLLE IN DIE ZONEN DES WISSENS.....	60
ABBILDUNG 8 – FUNKTIONEN VON JA ALS MODALPARTIKEL IN DEN BEISPIELEN.....	61
ABBILDUNG 9 – ARTEN DER AUSSAGEN DER VORKOMMNISSE VON JA ALS MODALPARTIKEL.	61

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1 – ÜBERSICHT ÜBER DIE TEILKORPORA.	37
TABELLE 2 – ERSTSPRACHEN DER L2-PRÜFLINGE IM KONTEXT DEUTSCHLAND	39
TABELLE 3 – ÜBERBLICK ÜBER DIE VERTEILUNG DER VORKOMMNISSE VON <i>JA</i> ALS MODALPARTIKEL IN DEN DISKURSPORTEN DER GESPROCHENEN WISSENSCHAFTSSPRACHE.	41
TABELLE 4 – VORKOMMNISSE VON <i>JA</i> ALS MODALPARTIKEL IN DEN JEWEILIGEN TEILGRUPPEN.....	42
TABELLE 5 – ANTEIL DER MODALPARTIKEL <i>JA</i> AN DEN GESAMTTOKENS.	42

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG.....	16
2 FORSCHUNGSSTAND.....	17
2.1 GESPROCHENE WISSENSCHAFTSSPRACHE	17
2.2 PRÜFUNGSGESPRÄCH	19
2.3 MODALPARTIKELN.....	24
2.4 DIE MODALPARTIKEL JA	26
3 FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN	34
4 METHODIK	36
4.1 DATENGRUNDLAGE.....	36
4.2 VORGEHEN.....	39
5 ANALYSE	41
5.1 QUANTITATIVE BEFUNDE	41
5.2 QUALITATIVE BEFUNDE	45
6 DISKUSSION	62
7 BEDEUTUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDE WISSENSCHAFTSSPRACHE	75
8 FAZIT UND AUSBLICK	82
QUELLENVERZEICHNIS	84
ANHANG.....	92

1 EINLEITUNG

Lange galten die Modalpartikeln als Füllwörter, die es zu vermeiden gilt. Insbesondere in der gesprochenen Sprache sind sie jedoch omnipräsent und üben unterschiedliche Funktionen im Satz aus. Auch wenn sie primär Teil der Umgangssprache sind, kommen sie auch in der gesprochenen Wissenschaftssprache vor. Dort können sie als kommunikative Strategien in der Wissensdarstellung fungieren. So wird die Modalpartikel *ja* oftmals dafür eingesetzt, um auf gemeinsames oder allgemein bekanntes Wissen zu verweisen sowie eine Aussage als selbstverständlich und unstrittig zu markieren, und somit eine Verletzung der Grice'schen Maxime der Quantität zu umgehen. Unter anderem wegen ihrer Homonymie bilden die Modalpartikeln eine Schwierigkeit für Deutschlernende und werden von ihnen seltener verwendet als von Erstsprechenden. Diese erleben daher einen Nachteil in der Bewältigung von mündlichen Prüfungen, die eine besonders anspruchsvolle Diskursart der gesprochenen Wissenschaftssprache darstellen. Obwohl sie einen großen Teil des Studienalltags ausmachen, sind sie weitaus weniger erforscht als beispielsweise Vorlesungen. Anhand von authentischen Daten soll die Verwendung der Modalpartikel *ja* bei Deutsch L1- und L2-Sprechenden untersucht werden, um somit Aufschluss über die Effizienz dieser Strategie und die Faktoren, die ihren Einsatz bedingen, zu geben. Damit soll einerseits ein Beitrag zu der Erforschung der gesprochenen Wissenschaftssprache und explizit der Sprache der Prüflinge in Prüfungsgesprächen sowie zu der Verwendung der Modalpartikel *ja* und den Unterschieden bei L1- und L2-Sprechenden geleistet werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wird auf 224 Prüfungsgespräche aus dem GeWiss-Korpus zurückgegriffen und die Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel bei den Prüflingen quantitativ und qualitativ untersucht. Dabei handelt es sich um transkribierte Aufnahmen von L1- und L2-Sprechenden in Deutschland sowie von Deutschlernenden in Polen und Großbritannien und Nordirland. Es werden Vergleiche zu den anderen Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache sowie zu den anderen Wortarten gezogen. Des Weiteren werden Einzelaufstellungen hinsichtlich der einzelnen Sprechenden und der Erstsprachen geleistet. In einer ausführlichen qualitativen Analyse werden anschließend 68 zufällig ausgewählte Fälle aus den vier Teilgruppen hinsichtlich Funktion, Position, Kombination und Rückmeldung untersucht.

Die Arbeit beginnt mit einem für den Zusammenhang wichtigen Überblick über den Forschungsstand zu der gesprochenen Wissenschaftssprache, der Diskursart Prüfungsgespräch, den Modalpartikeln und der Modalpartikel *ja*. Aus diesen Ausführungen werden in Kapitel 3

die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit generiert. In Kapitel 4 erfolgt die Abhandlung der Methodik mit einem Überblick über die Daten sowie der Vorgehensweise und folgend in Kapitel 5 eine quantitative und qualitative Auswertung der Daten. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 diskutiert und dabei Muster bei der Verwendung der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen herausgearbeitet. Daraus werden in Kapitel 7 Ableitungen für den Bereich Deutsch als fremde Wissenschaftssprache gezogen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick für zukünftige Arbeiten gegeben.

2 FORSCHUNGSSTAND

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Vorkommen der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen. Dazu werden zunächst für diesen Zusammenhang relevante Befunde zu der gesprochenen Wissenschaftssprache und der Diskursart des Prüfungsgesprächs, den Modalpartikeln insgesamt und der Modalpartikel *ja* im Speziellen zusammengefasst und Desiderata herausgearbeitet.

2.1 GESPROCHENE WISSENSCHAFTSSPRACHE

Fiehler (2015: 23) beschreibt die gesprochene Sprache als ein „vielfältig differenziertes, variantenreiches Phänomen“, welches abhängig von Zeit, Ort und Situation stark variiert. Die gesprochene Wissenschaftssprache unterscheidet sich zudem von der gesprochenen Alltags- und Umgangssprache und auch von der geschriebenen Wissenschaftssprache (vgl. Fandrych 2018a: 22). Steigende Studierendenzahlen und Internationalisierung der Hochschulen bedingen den erweiterten Bedarf an Erforschung und Vermittlung wissenschaftssprachlicher Strukturen (vgl. Fandrych 2018b: 144; 150; Fandrych & Müller 2019; Meißner & Slavcheva 2014: 15-16). Denn das „Gelingen der internationalen Wissenschaftskommunikation hängt [...] essentiell vom angemessenen Wissenschaftshandeln im akademischen Kontext des Zielsprachenlandes ab und setzt die Herausbildung einer wissenschaftssprachlichen Handlungskompetenz in der jeweiligen Zielsprache – insbesondere im Mündlichen – voraus“ (Slavcheva 2018: 84).

Nicht nur aber insbesondere für Deutschlernende bildet die Wissenschaftssprache eine Herausforderung (vgl. Moll 2017: 37). Bei der gesprochenen Wissenschaftssprache kommen zusätzlich noch die allgemeinen Schwierigkeiten der gesprochenen Sprache wie akustische Probleme oder fehlende Zeit, um unbekannte Begriffe nachzuschlagen, hinzu (vgl. Skudlik 1990: 111f.). Auch in Bezug auf die Art der Wissenschaftskommunikation und

Wissensvermittlung gibt es kulturelle Unterschiede, die ebenso thematisiert werden müssen (vgl. Casper-Hehne 2004: 58; Storz 2017: 181).

Im Vergleich zu der geschriebenen Wissenschaftssprache liegen zur mündlichen Wissenschaftskommunikation weniger umfassende Untersuchungen vor (vgl. Fandrych 2014b: 7; Fandrych & Graefen 2010: 510; Venohr 2010: 307). Dabei sind sowohl die Text- als auch die Gesprächssorten der Institution ‚Hochschule‘ wegen der unterschiedlichen Handlungsräume und der unterschiedlichen Rollen der Kommunikationsteilnehmenden überaus vielfältig (vgl. Bachmann-Stein 2018: 324). Zudem zeigt sich in einigen empirischen Untersuchungen, dass sich die gesprochene Wissenschaftssprache hinsichtlich Lexik, Routineformulierungen, der kommunikativen Einbettung und den Formen der Bezugnahme von der geschriebenen Wissenschaftssprache unterscheidet (vgl. Fandrych et al. 2014: 157). Teilweise sind Lehr- und Lernmaterialien stark an der Schriftlichkeit und ihrem wissenschaftlichen Stil ausgerichtet (vgl. Fandrych 2014a: 109). Ylönen (vgl. 2006: 123) betont die Diskrepanz zwischen Hinweisen in der Ratgeberliteratur und der Wirklichkeit gesprochener Wissenschaftssprache. Anhand von Analysen authentischer Prüfungsgespräche zeigt sie auf, dass in allen Gesprächen Merkmale mündlicher Kommunikation auftraten und „korrektes Deutsch“ in ganzen Sätzen nicht die Regel sei, wie in Ratgebern suggeriert. „Für die konkrete Förderung von studienbezogenen sprachlichen Kompetenzen“ ist es daher wichtig, „die realen Sprachanforderungen für die Studierenden und deren Sprachbedürfnisse in den verschiedenen Studienphasen und Fächern genauer zu kennen und zu beschreiben“ (Fandrych 2018b: 151). Hier können empirische Auswertungen authentischer Daten der gesprochenen Wissenschaftssprache helfen, sie um die gesprochene Wissenschaftssprache zu ergänzen und mithilfe von didaktischem Material die Studienanfängenden auf die studiensprachlichen Anforderungen vorzubereiten (vgl. Fandrych et al. 2014: 157). Der Zugriff auf authentische Daten, die die realen Gegebenheiten der gesprochenen Wissenschaftssprache abbilden, ist dabei von besonderer Relevanz. Wie Storz (vgl. 2017: 168) bemerkt, halte die Gültigkeit von Bedeutungsbestimmungen, die unter Ausschluss der sprachlichen Wirklichkeit vorgenommen wurden, der Konfrontation mit authentischem Material häufig nicht stand. Das ist auch für die Modalpartikeln der Fall, deren Funktionen häufig von konzipierten Beispielen abgeleitet wurden und sich nicht mit den Funden in der realen Rede decken lassen. Für den Studienerfolg nicht-deutscher Erstsprechenden ist eine wissenschaftliche Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung und somit die empirische Erforschung des Deutschen als Wissenschaftssprache anhand von authentischen Daten unter anderem für didaktische Materialien eine wichtige Grundlage (vgl. Fandrych & Graefen 2010: 509).

Die Vorlesung gilt im Bereich der mündlichen Wissenschaftskommunikation als am besten untersucht (vgl. Fandrych et al. 2009: 9). Im Bereich der mündlichen Hochschulprüfung, welche ebenfalls zu den zentralen Genres der gesprochenen Wissenschaftssprache zählt (vgl. Fandrych et al. 2009), sieht Rahn (2014: 196) ein „deutliches Forschungsdesiderat“. Nichtsdestotrotz liegen auch zu dieser Diskursart einige Untersuchungen vor, über die nach einer kurzen Vorstellung des Formats ein kurzer Abriss gegeben wird.

2.2 PRÜFUNGSGESPRÄCH

Bachmann-Stein (2018: 326) teilt die wissenschaftsdidaktischen Text- und Gesprächsarten in die zwei Kategorien „wissensvermittelnd“ und „wissensüberprüfend“ ein. Das Prüfungsgespräch, welches zu letzterer zählt, wird als „eigenständiger Kommunikationsakt, bei dem in der Regel zwei bzw. drei Personen anwesend sind und einen Kandidaten hinsichtlich bestimmter Wissensbestände mündlich befragen“, angesehen (Sucharowski 2001: 1570). Im Gegensatz zu natürlichen Gesprächen im Alltag wird kein Thema ausgehandelt, und es fehlen weitgehend die üblichen Formen der Beziehungskonstitution, wie sie in der Alltagskommunikation vorhanden und nötig sind (vgl. Sucharowski 2001: 1570). Zeit und Raum der Prüfung sind vorgegeben, sowie der Ablauf, der abhängig von dem jeweiligen Zweck und Format der Prüfung ist (vgl. Sucharowski 2001: 1570; Cirko 2016: 26). Im Allgemeinen beginnt die Prüfung mit der Vergabe des Themas und einer Frage der prüfenden Person. Diese kann zu jeder Zeit mit einer Frage den Beitrag der/des Geprüften unterbrechen. Am Ende der Prüfung gibt es eine Nachbesprechung und eine Bewertung (vgl. Bachmann-Stein 2018: 339).

Die mündliche Prüfung unterscheidet sich von der schriftlichen Prüfung, die eine indirekte und einseitig gerichtete Kommunikationsform abbildet, durch die „face-to-face-Interaktionen mit Rollenwechsel“ (Techtmeier 1998: 518). Dabei gibt es die Rollen der/des Prüfenden und der/des Geprüften (vgl. Sucharowski, 2001: 1570). „Idealerweise sollen die Kandidaten in mündlichen Prüfungen zeigen, dass sie komplexe Sachverhalte darstellen können, Zusammenhänge zwischen Sachverhalten erkennen und auch argumentieren und Positionen verteidigen können“ (Bachmann-Stein 2018: 339). Die Rolle des Prüflings ist es also, das eigene Wissen und Können nachzuweisen, und die der prüfenden Person, dieses zu messen und zu bescheinigen (vgl. Meer 2000: 7; Ylönen 2006: 123). Um dies zu können, müssen die Propositionen von den Kandidat*innen adäquat verbalisiert werden. Daher kommt der Verbalisierungskompetenz auch bei Fachprüfungen eine Bedeutung zu (vgl. Rahn 2011: 375).

Die Bewertung hat je nach Prüfungsart eine unterschiedliche Relevanz für die Prüflinge und geht mit unterschiedlich starken Konsequenzen einher. Laut Mehlhorn & Bausch (2009: 71) stellen mündliche Prüfungen „die am stärksten angstbesetzte Kommunikationssituation im Studium überhaupt dar“. Insbesondere ausländische Studierende sind unsicher, was man sagen kann und darf und was man eher bleiben lassen sollte (vgl. Mehlhorn & Bausch 2009: 71.). Rahn (vgl. 2011: 376) nimmt an, dass die Bewertung eine wichtige Einflussgröße im mentalen Bereich aller Beteiligten sei und das sprachliche Handeln lenke. Es ist möglich, dass Lernende die stilistischen „Gebote“ und „Verbote“ des wissenschaftlichen Schreibens auf die mündliche Prüfungssituation übertragen, obwohl diese dort „nicht ohne weiteres gelten“ (Lange & Rahn 2017: 17). Den Studierenden müssen die realen Gegebenheiten von Prüfungsgesprächen aufgezeigt werden. Den Prüflingen muss bewusst gemacht werden, dass sich in der mündlichen Wissenschaftskommunikation allgemeine Merkmale mündlicher Sprache finden lassen (vgl. Lange & Rahn 2017: 17). Es ist also wichtig, die Studierenden auf die Diskursart Prüfungsgespräch vorzubereiten. Die Notwendigkeit der Vorbereitung begründet Rahn (vgl. 2014: 196) mit der Relevanz der Prüfung und der Seltenheit vergleichbarer Kommunikationssituationen. Als zusätzliche Schwierigkeiten für ausländische Studierende sieht er zum einen die Durchführung in der Fremdsprache und zum anderen die Wissenschaftssozialisation in einem anderen Wissenschaftskontext an. Denn Wissenschaftstradition und auch Charakteristika von mündlichen Prüfungen wie der oben genannte Prüfungsverlauf sind oft kulturspezifisch geprägt (vgl. Cirko 2016: 26; Mehlhorn & Bausch 2009: 71). Dies bedeutet, dass die kommunikative Praktik des Prüfungsgesprächs in der deutschen, englischen und polnischen akademischen Tradition zum Teil unterschiedlich realisiert werden kann (vgl. Cirko 2016: 26). Das Wissen der Prüflinge aus vorherigen Prüfungserfahrungen lässt sich gegebenenfalls nicht auf den deutschen Kontext übertragen (vgl. Rahn 2014: 197). Die jeweiligen Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Formate werden in Kapitel 4.1. dargestellt.

Thielmann (2009) konstatiert in seiner Ausführung zu wissenschaftlichem Schreiben und Sprechen an deutschen Universitäten, dass sich neues Wissen in der Wissenschaft auf bekanntes beziehe und sich von gesichertem Wissen distanzieren. Er stellt die beiden Zonen vor, die er für wissenschaftliches Wissen annimmt: Die Verbindlichkeitszone, zu der die als gesichert geltenden Wissensbestände gehören, und die Streitzone, in der um neues Wissen gerungen wird und andere Wissenschaftler*innen davon überzeugt werden müssen. Rahn (vgl. 2014) geht in seiner Untersuchung zu der Wissensbearbeitung in mündlichen Hochschulprüfungen mit ausländischen Studierenden auf Thielmanns zwei Zonen des

wissenschaftlichen Wissens ein. In der ersten Zone finde das gesicherte Wissen Platz, während in der zweiten über neues Wissen gestritten werde (vgl. Rahn 2014: 197). Beide sind üblicherweise Teil des Prüfungsgesprächs und bilden die Grundlage für eine von Rahns Forschungsfragen, ob Wissen in der Verbindlichkeitszone sprachlich anders als in der Streitzone bearbeitet werde. Diese Frage kann aufgrund der Datenmenge von lediglich zwei Prüfungsgesprächen nur angerissen werden. Einen kleinen Aufschluss gibt die in dieser Masterarbeit vorgestellte Untersuchung. Denn in der Analyse wird neben weiteren Aspekten versucht, die Vorkommnisse von *ja* hinsichtlich der Zonen zu verorten und somit erste Muster erkennen zu lassen. Doch auch hier wird die Frage nicht beantwortet werden können, da die Datenmenge klein gehalten ist und eine Modalpartikel nur ein geringer Teil der sprachlichen Realisierung von Wissen in Hochschulprüfungen ausmacht. Weiterhin merkt Rahn (vgl. 2014: 207) an, dass Prüfende und Geprüfte sich häufig durch den Studienkontext bereits kennen und in der Regel ein bestimmtes Bild voneinander haben.

Schlüsse über das Verhältnis von Prüfenden und Prüflingen zieht Meer (vgl. 1998), die Prüfungsgespräche hinsichtlich der positionsspezifischen Logik untersucht. Sie stellt fest, dass auch wenn das Prüfungsgespräch „eine unzweifelhaft hierarchisch gegliederte Kommunikationssituation“ ist (Meer 1998: 8), einige durch die Hierarchie bedingten Merkmale in Prüfungsgesprächen umgekehrt werden. So stehen die rangniedrigeren Prüflinge im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und nehmen den größten Redeanteil ein (vgl. Meer 1998: 24-28; 50-54). Neben ihrer Aufgabe der Wissensüberprüfung sollen die Prüfenden die Geprüften in der Entwicklung und Darstellung ihres Wissens unterstützen (vgl. Bachmann-Stein 2018: 339). Dies ermöglicht zum einen eine umfangreiche und positive Bewertungsgrundlage, zum anderen sind die Prüfenden darauf bedacht, auch ihr Gesicht zu wahren, da mündliche Prüfungen laut Meer (vgl. 1998: 61-63) die einzige Situation im Hochschulalltag bilden, in der Hochschullehrende ihre Lehrkompetenz vor Kollegen belegen müssen. Daher versuchen Prüfende, durch eigene Erklärungen das fehlende Wissen ihrer Studierenden auszugleichen. Die von den Kandidat*innen „geforderte ‚Leistung‘“ bestehe darin, sich als „wissenschaftlich kompetente Gesprächspartner/innen zu erweisen“. Meer (1998: 188) betont, dass Prüfungsgespräche für „Zurückhaltung oder gesprächsstrategische Höflichkeit“ ungeeignet seien. Dementsprechend sei es wichtig, dass die Prüflinge ihr Wissen selbstständig und selbstbewusst darstellen (vgl. Meer 2000: 23). Dazu können sie sich kommunikativer und sprachlicher Strategien wie der Verwendung der Modalpartikeln bedienen. Diese können häufig auch über die „tatsächlich vorhandenen Wissensressourcen hinweg“ zum Erfolg führen (Cirko 2016: 27). Mithilfe von Strategien wird beispielsweise versucht, „eigene Inkompetenzbereiche

weiträumig zu umgehen“ und „ein ‚profundes‘ Wissen“ anzuzeigen (Cirko 2016: 27). Hierbei kann natürlich auf die Modalpartikel *ja* zurückgegriffen werden, die die Funktion hat, gemeinsames Wissen zu suggerieren (s. Abschnitt 2.4). Von Seiten der Prüfenden können Formen der Rollendistanz, die Gemeinsamkeiten zwischen Prüfenden und Geprüften etablieren, im Gespräch unterstützend sein. Hierbei greifen Prüfende auf umgangssprachliche Formulierungen und Modalpartikeln zurück (vgl. Meer 1998: 190). Die Prüflinge könnten sich dieser Art der Sprache anpassen und so ebenfalls vermehrt auf Modalpartikeln zurückgreifen.

2019 widmet Meer sich erneut diesem Thema und vergleicht das Korpus der Studie von 1998 von 20 Abschlussprüfungen von philologischen und geisteswissenschaftlichen Studiengängen aus den Jahren 1991 bis 1997 mit einem Zufallskorpus von acht mündlichen Prüfungen aus den Bereichen Mathematik und germanistischer Linguistik aus den Jahren 2012 bis 2017. Die oben beschriebene Strategie des „konfrontative[n] Prüfen[s]“ finde sich in ihren neuen Daten nicht mehr (Meer 2019: 193). Dies kann ihrer Meinung nach an strukturellen Veränderungen wie niedrigeres Studierendentalter und eine weniger hierarchische Zusammensetzung der Prüfenden liegen. Diese veränderten Gegebenheiten machen es notwendig, weitere Faktoren wie Studienalter der Prüflinge, institutionelle Position der Prüfenden und Geschlecht aller Beteiligten in aktuelle Analysen von mündlichen Prüfungen einzubeziehen (vgl. Meer 2019: 183f; 197.). Es sei allerdings auch die kleine Stichprobe zu beachten, die mit acht Prüfungen nur bedingt mit den 20 Prüfungen der früheren Studie vergleichbar ist. Aus ihrem Text geht nicht hervor, ob es sich ebenfalls um Abschlussprüfungen handelt oder um Prüfungen mit geringerer Relevanz sowohl für Kandidat*innen als auch für die Prüfenden. Sie merkt selbst an, dass die Anzahl studienbedingter mündlicher Prüfungen zugenommen, deren Relevanz für die betroffenen Kandidat*innen jedoch abgenommen habe (vgl. Meer 2019: 175). Zudem habe auch die Zahl der in der Prüfung anwesenden Vertreter*innen der Institution Hochschule abgenommen, und nicht selten werde eine Prüfung ohne Beisitzer*innen oder mit einer rangniedrigeren Person durchgeführt (vgl. Meer 2019: 191). Da auch diese Merkmale einen Einfluss auf die verwendeten Strategien haben, sollte die Art und damit die Relevanz in einer Analyse mündlicher Prüfungen berücksichtigt werden.

Es zeigt sich jedoch anhand von Meers Ausführungen, dass sich das Prüfungsgespräch verändert hat. Eine aktuelle Untersuchung von Prüfungsgesprächen kann den aktuellen Sprachstand abbilden und im Vergleich mit früheren und späteren Daten Aufschluss über die Entwicklung der Diskursart geben. Meer (2019: 174) zeigt sich überrascht, dass es in den 20 Jahren zwischen diesen beiden Arbeiten „still geblieben“ sei „um das Thema der Überprüfung

von Studierenden an deutschen Hochschulen“ und weist damit auf den Bedarf an weiterer Forschung hin.

In einer weiteren Studie stellt Meer (vgl. 2012) unter Bezugnahme der Konstruktionsgrammatik Konstruktionen der gesprochenen Sprache mit der Modalpartikel *ja* vor. In ihrem Korpus von circa sechs Stunden authentischen gesprochenen Materials lassen sich neben Talkshows und hochschulischen Sprechstundengesprächen auch mündliche Hochschulprüfungen finden, die ein Drittel des Materials ausmachen (vgl. Meer 2012: 92). Sie zeigt anhand einer quantitativen Auswertung, dass dieses Diskursformat bei einem vergleichbaren zeitlichen Umfang die größte Nutzung der Modalpartikel aufweist (vgl. Meer 2012: 110). Im untersuchten Korpus werde durchschnittlich einmal pro Minute ein abtönendes *ja* gebraucht. Diese Erkenntnis unterstreicht für sie die Relevanz dieser Partikel für den Fremdsprachenerwerb. Bei ihrer Untersuchung muss jedoch ebenfalls auf das relativ kleine Korpus hingewiesen werden. In einer qualitativen Analyse der Daten führt Meer (vgl. 2012: 98-106) einige Sequenzen aus Hochschulprüfungen an, anhand derer die schwach kontrastive Semantik von *ja* aufgezeigt wird. Es liegt jedoch kein von Prüflingen geäußelter Fall vor, denn alle Beispiele stammen aus den Gesprächsteilen der prüfenden Personen.

Cirko (vgl. 2016) untersucht phatische Signale in deutschen, englischen und polnischen Prüfungsgesprächen. *Ja*, welches in dieser Funktion u. a. als Aufmunterungs-, Aufmerksamkeits-, Verstehens- und Bestätigungssignal gebraucht wird, jedoch nicht in der Funktion der Modalpartikel auftritt, ist hierbei das am häufigsten vorkommende phatische Signal in den deutschen Prüfungen. In der vorliegenden Arbeit soll *ja* in der Funktion der Modalpartikel bei Prüflingen untersucht und damit die vorgestellten Arbeiten ergänzt werden.

Rogozńska (vgl. 2014), die ebenfalls auf Prüfungsgespräche polnischer und deutscher Erstsprechende des GeWiss-Korpus zurückgreift und diese hinsichtlich Korrekturen und Reparaturen in der Sprache untersucht, geht davon aus, dass Zeitdruck und Stress im Prüfungsgespräch und dem Verhalten der Prüflinge „eine nicht von der Hand zu weisende Rolle“ spielen (Rogozńska 2014: 56). Der Zeitdruck mag auch eine Rolle bei der Verwendung der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen spielen. Da die Prüflinge in einer begrenzten Zeit so viel Wissen wie möglich darlegen sollen, ist es möglich, dass sie auf die Modalpartikel *ja* zurückgreifen, um vorhandenes Wissen anzuzeigen, ohne dies genauer zu behandeln.

Eine besondere Gegebenheit in dem Format des Prüfungsgesprächs liegt des Weiteren darin, dass die Kandidat*innen über Inhalte referieren und diskutieren, die den Prüfenden sehr bekannt sind. Die ursprüngliche Funktion des Musters Frage-Antwort, welches eine wesentliche Rolle in Prüfungsgesprächen spielt (vgl. Rahn 2011: 375), nämlich eine

Wissenslücke der oder des Fragenden zu füllen, wird hier ausgehebelt und für eine bewertete Wissensabfrage instrumentalisiert. Es zeigt sich also eine interessante Situation, die auch in Bezug auf die Betrachtung der Modalpartikel *ja* spannend ist. Um genauer auf die Modalpartikel einzugehen und ihre Rolle in Prüfungsgesprächen zu beleuchten, wird diese zunächst charakterisiert.

2.3 MODALPARTIKELN

Die Modalpartikeln¹ bilden eine Subklasse der Partikeln und sind somit weder erststellenfähig noch flektierbar (vgl. Waltereit 2012: 1). Sie sind keine selbstständigen Satzglieder und haben Homonyme in anderen Wortklassen (vgl. Helbig & Buscha 2017: 420-421). Aufgrund dieser Eigenschaft ist es umstritten, ob sie eine eigene Wortart sind oder Funktion, die von Ausdrücken verschiedener Wortarten ausgedrückt werden können (vgl. Gutzmann 2010: 119). Diese Diskussion ist für die vorliegende Arbeit jedoch nicht von Relevanz und wird daher an dieser Stelle nicht geführt.

Die Modalpartikeln finden sich eher in gesprochener als in geschriebener Sprache (vgl. Imo 2012: 59–60). Bevorzugt kommen sie in der gesprochenen Umgangssprache vor (vgl. Diwald 2009: 120–121). Wie Thurmair (1989: 3) anführt, treten sie „vor allem dort auf, wo spontan miteinander gesprochen wird“. Auch Fiehler (2015: 30) stellt heraus, dass die gesprochene Sprache „der Hort der Partikeln“ sei, denn dort kommen viele der Partikeln in deutlich höherer Frequenz vor. Hentschel (vgl. 1986) bemerkt, dass der Gebrauch von Modalpartikeln steigt, je privater, also informeller und persönlicher, der Charakter des Gesprächs ist. Auch kann die Verwendung bestimmter Modalpartikeln von der Beziehung der Gesprächspartner und ihrer Symmetrie beziehungsweise Asymmetrie zueinander abhängen (vgl. Hinrichs 1983: 234-236.). Sie übernehmen rekurrente kommunikative Aufgaben des Verstehens und verbinden dabei Äußerungen (vgl. Reineke 2016: 81f.). Wegen der verschiedenen Funktionen sind die Modalpartikeln meistens auf bestimmte Satzarten und Sprechhandlungen festgelegt (vgl. Helbig & Buscha 2017: 421). Die Modalpartikel *ja* ist hierbei an die Satzart des Aussagesatzes (der jedoch auch als „emphatische Aussage“ bzw.

¹ Neben dem Begriff der Modalpartikel werden in der Literatur auch andere Bezeichnungen wie Abtönungspartikel verwendet. Eine Übersicht der verschiedenen Termini findet sich bei Heinrichs (vgl. 1981: 11).

Ausruf fungieren kann) und an die Sprechhandlung der Behauptung und Feststellung gebunden (vgl. Bublitz 1978: 94; Lütten 1979: 33; Thurmair 1989: 104). Im Bereich der Wissenschaftssprache werden häufig solche Modalpartikeln wie *ja* verwendet, „die auf die Erwartbarkeit oder Evidenz einer Aussage Bezug nehmen“ (Fandrych 2018a: 23). „Sie signalisieren häufig, dass das Vorgetragene im Kreise der anwesenden Fachkolleginnen und -kollegen als gemeinsames Wissen vorausgesetzt werden kann (oder zumindest werden sollte)“ (vgl. Fandrych 2018a: 23).

Die Modalpartikeln beziehen sich auf den gesamten Satz und drücken die Stellung der/des Sprechenden zum Gesagten aus (vgl. Diewald 2009: 117; Helbig & Buscha 2017: 421). Bezüglich der Stellung im Satz lässt sich die Modalpartikel *ja* zumeist in einer Äußerung eingebettet und kaum im Nach- oder Vorfeld vorfinden (vgl. Imo 2013: 161; 196; Wöllstein & Dudenredaktion 2016: 603). Damit unterscheidet sie sich von anderen Modalpartikeln wie zum Beispiel *halt*. Der Grund vermag in der Homonomie von *ja* liegen, da *ja* bereits in anderen Funktionen wie beispielsweise als Diskursmarker äßerungsinitial und -final vorkommt (vgl. Imo 2013: 161). In der halbautomatischen Annotation der L1-Expertenvorträge im GeWiss-Korpus fungiert die Stellung im Mittelfeld als Kriterium für Modalpartikeln (vgl. Wallner 2017: 63). Trotzdem sei dieses Kriterium „unter Vorbehalt anzusetzen“ (Bochniak et al. 2017: 85). Da hier anscheinend noch Klärungsbedarf besteht, soll die Stellung der Modalpartikel *ja* in die Analyse miteinbezogen werden, um weitere Aufschlüsse beizutragen.

Die Modalpartikeln lassen sich auf vielfältige Weise kombinieren, können jedoch nicht mit *und* oder *oder* verbunden werden. *Ja* lässt sich mit allen von Thurmair (vgl. 1989: 208) untersuchten Modalpartikeln außer *halt* kombinieren und findet sich immer an erster Stelle. Auch wenn teilweise davon gesprochen wird, Modalpartikeln seien immer satzunbetont (vgl. Heinrichs 1981: 17), kann die Modalpartikel *ja* eine betonte und eine unbetonte Form aufweisen (vgl. Bochniak et al. 2017: 82). Die unbetonte Variante kommt in Aussagesätzen vor, während die betonte Variante in Imperativsätzen auftaucht und durchaus seltener ist (Thurmair 1989: 103). Gutzmann (vgl. 2010: 125) sieht es als unumstritten an, dass auch *ja* mit Betonung der Modalpartikelstatus zugesprochen wird. Er zeigt auf, dass es keine vertretbaren Alternativen in den jeweiligen Kontexten gibt. König (vgl. 2010: 92) sieht es als Fortschritt an, dass in neueren Arbeiten die Beschränkung der Modalpartikeln auf unbetonte Ausdrücke aufgehoben wird und die betonbaren Partikeln in die Analyse einbezogen werden. Ich werde in dieser Arbeit ebenfalls die betonte Variante der Modalpartikel *ja* behandeln und ihr Vorkommen in den Prüfungsgesprächen untersuchen.

2.4 DIE MODALPARTIKEL JA

Auch wenn sich die Zugehörigkeit zu den Modalpartikeln in der Forschung unterscheidet, lässt sich eine Kerngruppe von ca. 15-20 Ausdrücken herausstellen, wozu jedoch immer die Modalpartikel *ja* zählt (vgl. Bochniak et al. 2017: 80; Brausse 1986: 206; Diewald 2009: 118; Fischer & Diewald 1998: 77; Gutzmann & Turgay 2016: 98; König 2010: 94; Stein 2009: 69; Storz 2017: 169; Wöllstein & Dudenredaktion 2016: 603).

Zudem ist sie eine der häufigsten oder sogar die häufigste Partikel (vgl. Hentschel 1981: 19; Thurmair 1989: 208). Gutzmann & Turgay (vgl. 2016) untersuchen die Stellung und auch die Häufigkeit von Modalpartikeln in einem Korpus von Unterrichtsgesprächen einer 13. Jahrgangsstufe. Innerhalb der 15 gefundenen Modalpartikeln ist *ja* signifikant die häufigste verwendete Modalpartikel und macht 43,3 % der Modalpartikeln aus (vgl. Gutzmann & Turgay 2016: 113). Insgesamt halten sie jedoch fest, dass die Modalpartikeln und insbesondere die Modalpartikelkombinationen in ihrem Korpus nicht so hochfrequent waren wie angenommen wurde.

Bochniak et al. (vgl. 2017) erklären die Hintergründe der Annotation von Modal-, Intensitäts-, Fokus- und Gradpartikeln und unternehmen eine Häufigkeitsaufstellung im Teilkorpus der Expertenvorträge. *Ja* ist im untersuchten Teilkorpus nach *eben* die am zweithäufigsten verwendete Modalpartikel. Sie kommt bei allen Sprechenden vor und dies weitaus häufiger im dialogischen Teil. Sie sei daher „besonders typisch für spontanere Diskursteile“ (Bochniak et al. 2017: 99). Es zeigen sich starke Schwankungen zwischen den Vortragenden bei der Nutzung der Modalpartikeln (vgl. Bochniak et al. 2017: 99f.). Bochniak et al. (2017: 100) weisen darauf hin, dass eine „sprecherabhängige Häufigkeit der Modalpartikeln“ bei „ähnlich gelagerten Analysen stets geprüft“ werden sollte. Daher wird auch in der hier vorliegenden Arbeit zu der Verwendung der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen die sprecherabhängige Häufigkeit miteinbezogen.

Sie registrieren des Weiteren, dass sich die Annotation von *ja* als aufwendig gestalte (vgl. Bochniak et al. 2017: 94). Das Lexem *ja* besetze mit insgesamt fünf Wortarten das breiteste Spektrum der annotierten Modalpartikeln. Es zeigt sich eine Ausgeglichenheit zwischen den absoluten Tokenwerten des Lexems als Diskursmarker, Modalpartikel und der Kategorie der „Nichtgrammatischen Elemente Interjektionen, Responsiv, Rezeptionsmarker“ (vgl. Bochniak et al. 2017: 96). Denn wie erwähnt, weisen Modalpartikeln Homonyme in anderen Wortarten auf. So kommt auch *ja* in der deutschen Sprache in vielfältiger Weise vor.

Ja kann neben der Verwendung als Modalpartikel unter anderem je nach Definition als Antwortpartikel, Diskursmarker, Gliederungspartikel, Hörerrückmeldung, Rezeptionspartikel und Vergewisserungssignal auftreten (vgl. Brausse 1986: 207; Imo 2013: 174; Meer 2012: 92; Wöllstein & Dudenredaktion 2016).

Das Wort *Ja* in der deutschen Sprache wird jedoch vermutlich zuerst mit der Funktion des Satzäquivalents assoziiert. Als solches bildet es eine einfache Form von Affirmation und übt einzig die Operation aus, eine Frage in eine Aussage umzuwandeln (vgl. Borst 1985: 30). Borst (vgl. 1985) zeigt eine interessante Überleitung der Bedeutung als Satzäquivalent zu der in dieser Arbeit untersuchten Modalpartikel. So führt er die Modellvorstellung an, dass *ja* den „Rest eines im Rahmen eines Sprechermonologs entstehenden, sprachlich nicht realisierten Frage-Antwort-Paares“ bildet (Borst 1985: 32). Dieser werde einer bestimmten Basisinformation zugeordnet und als Modalpartikel integriert. Diese Vorstellung illustriert er in folgendem Beispiel:

Sprecher: (Trifft es zu, ...?
Ja, es trifft zu, daß)
 Peter begabt ist.
 ⇒
 Peter ist ja begabt.

Abbildung 1: Übergang von *ja* als Satzäquivalent zur Modalpartikel (Quelle: Borst 1985: 32).

Er zeigt damit, dass die Modalpartikel *ja* ein Spezialfall des Satzäquivalents *Ja* sei und bildet eine Brücke zwischen Satzäquivalent und Modalpartikel, welcher ebenfalls eine affirmative Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Borst 1985: 32; Ormelius-Sandblom 1997: 70-72).

Genauer gesagt, hat die Modalpartikel *ja* die Funktion, eine Information als bekannt, unkontrovers oder allgemein gültig darzustellen (vgl. Lütten 1979: 33; Meibauer 1994: 142). Bublitz & Roncador (vgl. 1975) nennen sie daher auch das *ja der Bekanntheit*. Mit der Verwendung von *ja* kann sich die/der Sprechende „der für den Gesprächsverlauf notwendigen Gemeinsamkeiten versichern“, da eine gemeinsame Wissensbasis eine Voraussetzung für gelungene Kommunikation ist (Thurmair 1989: 105). Auch wenn die/der Sprechende annimmt, dass das jeweilige Wissen bekannt ist, wird es dennoch erwähnt, um es der/dem Hörenden ins Gedächtnis zu rufen und somit eine Grundlage für das weitere Gespräch zu haben (vgl. Thurmair 1989: 105). Die Partikel ist also mit einem Bezugselement außerhalb der Äußerung verknüpft und zwar mit einem angenommenen Prätext (vgl. Reineke 2018: 187).

Damit, dass eine bekannte Information mitgeteilt wird, wird jedoch gegen die von Grice (vgl. 1975) aufgestellte Konversationstheorie verstoßen. In dieser legt Grice Prinzipien und Maximen dar, die Gespräche leiten sollen. Das oberste Prinzip der Konversation ist dabei das Kooperationsprinzip. Dieses besagt, dass der Gesprächsbeitrag jeweils so gestaltet werden soll, wie es vom Zweck oder der Richtung des Gesprächs verlangt wird (vgl. Grice 1975: 45). Um das Prinzip einzuhalten, sollen die Sprechenden sich an Konversationsmaximen orientieren. Diese werden in die vier Kategorien „Quantität“, „Qualität“, „Relevanz“ und „Stil“ eingeteilt (Grice 1975: 45). Für diese Arbeit ist der Bereich der „Quantität“ von Relevanz. In diesen fallen zwei Untermaximen, die gemeinsam besagen, dass der Beitrag so informativ wie nötig, aber nicht informativer als nötig sein soll (vgl. Grice 1975: 45). Diese Maxime ist besonders relevant, wenn der Zweck des Gesprächs der maximale Informationsaustausch sein soll, wie es in Prüfungsgesprächen der Fall ist. Mit dem Gebrauch von *ja* als Modalpartikel wird der/dem Gesprächspartner*in signalisiert, dass die Konversationsmaxime der Quantität bewusst verletzt wird. Denn das Erwähnen der bekannten Information dient dem Verständnis der neuen Information (vgl. Thurmair 1989: 104; 2010: 4).

Deppermann (vgl. 2018) examiniert die Arten der Wissensvermittlung in Interaktionen. Er betont, dass interaktive Verständigung die Herstellung eines geteilten Wissens der Interaktionspartner bedingt (vgl. Deppermann 2018: 112). Bei der Produktion eines Gesprächsbeitrags muss das Wissen des jeweiligen Gegenübers eingeschätzt werden, um adäquate Ausdrücke und Formulierungen zu benutzen, sodass der Beitrag weder unverständlich noch redundant ist (vgl. Deppermann 2018: 112-115). Die Modalpartikeln erwähnt er im Rahmen von *epistemic stance*. Damit wird die Haltung eines Interaktionsteilnehmers in seinem Turn bezüglich eines bestimmten Wissensgegenstands bezeichnet. Diese Haltung wird durch den Einsatz von Modalpartikeln oder anderen sprachlichen Formen beansprucht, ohne dass der Wissensbestand explizit wird. Deppermann (vgl. 2018: 112) führt an, dass die Modalpartikeln im Deutschen besonders distinktiv wirken und gut für die Anzeige des Grades der Gewissheit einer Aussage eingesetzt werden können. So unterstelle die/der Sprechende mit der Modalpartikel *ja*, dass eine Aussage geteiltes Wissen wiedergebe bzw. fraglos evident sei.

Reineke (vgl. 2016; 2018) untersucht empirisch die Wissenszuschreibungen in Interaktionen mit der Modalpartikel *ja* und greift dabei neben studentischen Alltagsgesprächen und Schlichtungsgesprächen auf hochschulische Prüfungsgespräche zurück. Wie in Kapitel 2.2. thematisiert, ist die Aufgabe der Studierenden in einem Prüfungsgespräch, sich als wissend zu präsentieren. Auch wenn die Kandidat*innen fortwährend der/dem Prüfenden bekannte Sachverhalte darstellen, markieren sie dennoch nicht jede Aussage als bekannt. Wie Reineke

(vgl. 2018: 196) schreibt, wäre dies auch im Sinne der Progression des Gesprächs nicht wünschenswert. Hinsichtlich möglicher Kriterien, nach denen die Aussagen ausgewählt werden, lässt sich aus Reinekes (vgl. 2016: 101) Ausführungen der Schluss ziehen, dass die Modalpartikel *ja* in Fällen eingesetzt wird, bei denen die/der Sprechende den durch die in erster Sequenzposition getätigte Aussage inhärente epistemische Priorität nicht beansprucht bzw. in zweiter Position genau diese Rechte beanspruchen möchte. Damit wird angezeigt, dass die/der Sprechende über das jeweilige Wissen unabhängig von der Äußerung in der ersten Position bereits verfügte (vgl. Reineke 2016: 105). Weiterhin beschreibt sie, dass die Modalpartikel *ja* ein Mittel sei, mit dem die komplexe Anforderung gemeistert werden kann, dem Gegenüber weder zu viel noch zu wenig Wissen zuzuschreiben (vgl. Reineke 2018: 201). Die Partikel werde zudem häufig als Aktualisierung für aktuelle Zwecke eingesetzt (vgl. Reineke 2016: 131). Dabei zeigt sich je nach Kontext, dass die Modalisierung mit *ja* face-schützend für beide Teilnehmenden sein kann, eine Äußerung als Nebeninformation markiert oder sogar themenbeendend funktioniert (vgl. Reineke 2016).

Reineke (vgl. 2016) konnte in ihrer Studie die Bekanntheit des mit *ja* verbundenen Sachverhaltes durch Bestätigung im Transkript und der Teilnehmenden überprüfen. Dadurch zeigte sich in den meisten Fällen eine Übereinstimmung mit der in der Literatur beschriebenen Funktion. Jedoch wurden auch Sachverhalte als bekannt eingebracht, die dies faktisch nicht sind oder nicht sein können. Dies begründet Reineke (vgl. 2016: 130) mit dem mangelnden Monitoring und dem unbewussten Einsatz der Modalpartikel. Solch eine Überprüfung ist in diesem Umfang in dieser Untersuchung nicht möglich, da die Transkripte nur anonymisiert zugänglich sind und daher keine Befragung der Teilnehmenden möglich ist. Durch den Umstand des Prüfungsgesprächs wird zudem auf in vorangegangenen Veranstaltungen hergestelltes Wissen verwiesen. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass den Hörenden das Wissen bekannt ist, da es sich bei ihnen um die Prüfenden handelt, die über umfangreiches Wissen in den Themenbereichen verfügen sollten.

Wie angerissen, wird die Modalpartikel *ja* auch in manchen Fällen benutzt, in denen der/dem Sprechenden bewusst ist, dass die Information der/dem Hörenden nicht bekannt ist, wie das folgende Beispiel von Brausse (1986: 213) zweier unbekannter Gesprächspartner*innen in der Straßenbahn zeigt: „A: *Würden Sie bitte weiter durchgehen!*

B: *Nein, ich muß [sic!] ja nächste Station schon aussteigen!*“

Brausse (vgl. 1986: 214) plädiert daher dafür, die Modalpartikel anstatt eines Ausdrucks der Bekanntheit als Argument zur Stützung einer These zu interpretieren, da in dem Fall des Straßenbahndialogs die Tatsache, dass A nächste Station aussteigen muss, als Argument für die

Weigerung ist, weiter durchzugehen. König (vgl. 2010: 86) betont, dass *ja* eher die Funktion eines Evidenzmarkers als die einer trivialen Kontextabgleichung ausübe. Auch Müller (2018: 157) führt ein Beispiel an, in welchem die Unbekanntheit der Information dem Sprecher bewusst ist: „*Meine Frau hat sowas mit den Kindern geklärt. Sie war für die Erziehung zuständig, ich habe mich nur eingemischt, wenn es wichtig war. Ich selbst bin ja als Halbweise aufgewachsen. Mein Vater starb, als ich zwölf war.*“ Hier hat *ja* meines Erachtens die Funktion, der/dem Hörenden zu signalisieren, dass dies nicht die relevante Information ist, sie aber dem Verständnis der eigentlichen Aussage dient. Auch Müller (vgl. 2018: 157) führt aus, dass der Sprecher nicht beabsichtige, den Inhalt zur Diskussion zu stellen. Dies entspricht in etwa der Aussage Thurmairs (1989: 106), die darlegt, dass das „Markieren einer Proposition als bekannt“ auch den Zweck verfolgen kann, „die entsprechende Information beim Hörer zwar zu aktivieren, sie aber im Hintergrund zu belassen; durch *ja* wird dann dem Hörer bedeutet, dem dargestellten Sachverhalt – eben weil er bekannt ist – nicht die volle Aufmerksamkeit zu widmen“. Des Weiteren passt die Auslegung, die Modalpartikel *ja* markiere einen Sachverhalt als unkontrovers (vgl. Meibauer 1994: 142). Somit kann die Modalpartikel *ja* als eine Strategie zur Reduktion der Reaktionsverpflichtung angesehen werden (vgl. Imo 2013: 161).

Die Konversation wird also mit dem Gebrauch der Modalpartikel in eine bestimmte Richtung gelenkt (vgl. Rytel-Schwarz et al. 2018: 257). Wie auch anhand der oben genannten Beispiele ersichtlich ist, kann *ja* auch eingesetzt werden, um die allgemeine Bekanntheit oder Offensichtlichkeit eines Sachverhaltes zu suggerieren, um dies ohne eine tiefer gehende Thematisierung als Basis der nächsten Ausführungen zu nutzen (vgl. Brausse 1986: 211; Bublitz 1978: 98). In Bezug auf das Prüfungsgespräch kann der Prüfling mit dieser Strategie für ihn unsichere Bereiche als offensichtlich markieren, um damit eine detaillierte Behandlung zu vermeiden.

Rost-Roth (1998: 309) stellt in ihrer Untersuchung zu der Verwendung von Modalpartikeln in argumentativen Gesprächen fest, dass die Modalpartikel-Kombination *ja auch* sich als ein „zugkräftiges“ und auch für Manipulation geeignetes Mittel“ erweise, weil mit *ja* auf gemeinsames Wissen Bezug genommen wird und mit der Kombination mit *auch* die der/dem Hörenden bislang unbekannte Begründung in einen Bestand gemeinsamen Wissens gestellt und eine bestätigende Haltung der/des Hörenden unterstellt werde. Der Einsatz von Modalpartikeln ist folglich eine Strategie im Prüfungsgespräch. Aus Rost-Roths (1998: 299) Daten zu den Informant*innen, die in ihrer Rolle den hier untersuchten Prüflingen ähneln, lässt sich der Schluss ziehen, dass *ja* nach *eben* die am häufigsten verwendete Modalpartikel ist. Bezogen auf die Klassifikation der Inhaltsebene zeigt sich, dass *ja* insbesondere in den

Kategorien „Fakt“ (10/21) und „Konnex“ (konditionale, konsekutive und kausale Zusammenhänge) (5/21) auftritt (Rost-Roth 1998: 301). *Ja* taucht zudem am häufigsten in Begründungen, Einwänden und Erläuterungen auf. Auch in Prüfungsgesprächen handelt es sich bei vielen Redeteilen um Argumentationen, daher liegt die Vermutung nahe, dass Modalpartikeln und speziell *ja* in diesen Prozessen ebenfalls vermehrt eingesetzt werden.

Thaler (vgl. 2010) untersucht die Realisierungen von Behauptungen in einer für die Sprechenden bezüglich des Wahrheitsgehalts der Äußerung unsicheren Situation. Dabei stellt sie Erstsprechende und fortgeschrittene Fremdsprachenlernende gegenüber. Auch wenn es eine gewollt unsichere Situation für die Proband*innen ist, handelt es sich bei der Simulation laut Thaler (2010: 154) „um eine Art Prüfungssituation“. Daher seien die Proband*innen einem „gewissen Druck ausgesetzt, sein Gesicht zu wahren, sich nicht bloßzustellen und trotz seines mangelnden Wissens eine einigermaßen angemessene Antwort zu geben“ (Thaler 2010: 154). Dabei zeigt sich, dass die Erstsprechenden in der getesteten Situation am häufigsten auf Modalpartikeln zurückgreifen, während die Fremdsprachenlernenden explizitere Ausdrucksmittel wie Modaladverbien, epistemische Verben und externe Modalitätsmarkierungen wählten (Thaler 2010: 161). Interessanterweise griffen die Proband*innen insbesondere auf die verstärkenden Partikeln *halt*, *eben* und *ja* zurück (in dieser Reihenfolge der Häufigkeit nach geordnet). Durch die Nutzung dieser Partikeln werden die Elemente der Äußerung verstärkt, die „als einigermaßen gesichert angenommen werden können“ (Thaler 2010: 156). Die Gruppe der L2-Sprechenden wurde aufgeteilt in fortgeschrittene Lernende mit 7-12 Jahren Deutschunterricht und weit fortgeschrittene Lernende mit zusätzlichem mindestens dreimonatigen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land und Germanistikstudium seit mindestens drei Semestern. Erstere verwendeten in der Testsituation keine Modalpartikeln, während die zweite Gruppe hingegen Versuche unternahm, auf Modalpartikeln zurückzugreifen, diese allerdings durchgängig pragmatisch oder syntaktisch nicht korrekt realisierten (vgl. Thaler 2010: 160). Die 56 erstsprechenden Proband*innen nutzten insgesamt 121 Modalpartikeln in den Gesprächen und damit durchschnittlich 2,2 Partikeln pro Gespräch. Bei der Gruppe der weit fortgeschrittenen Lernenden kamen insgesamt 13 Partikeln und damit 0,6 Partikeln pro Gespräch zum Einsatz (vgl. Thaler 2010: 160). Eine Aufschlüsselung der Verwendung der einzelnen Modalpartikeln wie *ja* liegt in dem Artikel leider nicht vor. Die hier vorliegende Untersuchung zu der Verwendung in Prüfungsgesprächen von L1- und L2-Lernenden soll dazu weiter Aufschluss geben.

In ihrer sozialpsychologischen und kommunikationsstrategischen Bedeutung zeigt sich also die Relevanz der Modalpartikel *ja*. Da sie einen Konsens zwischen den Gesprächspartner*innen postuliert und damit die eigene Äußerung ohne weitere Begründung zu legitimieren versucht, muss folglich ohne den Einsatz dieser Strategie jede Äußerung weiter belegt werden. Damit sind zum einen ein größerer sprachlicher Aufwand und eine Erschwerung der Kommunikation verbunden. Zum anderen fehlen die Stütze des gruppenbildenden Konsenses im Gespräch und die (vermeintliche) Legitimation des Sachverhalts (vgl. auch Steinmüller 1981: 143). All dies sind Punkte, die in einem Prüfungsgespräch nachteilig sein können.

Der oder die Rezipient*in kann jedoch das mit der Modalpartikel *ja* verbundene unterstellte Wissen zurückweisen (vgl. Thurmair, 1989: 106). Wie oft dies geschieht, ist ein interessanter Beobachtungspunkt, der den Erfolg der Strategie aufzeigen kann. Eine zugehörige Analyse muss selbstverständlich den Kontext einbeziehen, wie es generell bei der Analyse von Modalpartikeln aufgrund ihrer Kontextgebundenheit passieren sollte (vgl. Brausse 1986: 213; 215–216; Heinrichs 1981: 17; Reineke 2016: 83; Thurmair 1989: 106). Da die zugrunde liegende Intention der Verwendung des *ja der Bekanntheit* aus den Daten nicht erschlossen werden kann, kann nur eine Untersuchung der Reaktion auf die Verwendung geschehen. Diese Analyse wird in Kapitel 5.2. unternommen.

Steinmüller (vgl. 1981: 143) führt des Weiteren aus, dass Gesprächspartner*innen ohne den Einsatz von Modalpartikeln oftmals schroff und unverbindlich wirken. Heinrichs (1981: 3) ergänzt, dass eine Sprache ohne Modalpartikeln „holprig, steif und ohne viel Sinn für die Nuance“ wirke. Busse (1991: 39) beschreibt die Sprache ohne Modalpartikeln als „hart“ und „rau“. Auch wenn die Verständlichkeit ihrer Aussagen gegeben ist, gefährden die Sprechenden laut Steinmüller (vgl. 1981: 143) ohne den Einsatz von Modalpartikeln die Akzeptabilität ihrer kommunikativen Tätigkeit.

Untersuchungen wie die oben erwähnte Studie von Thaler (vgl. 2010) zeigen häufig, dass Deutschlernende die Modalpartikel weniger verwenden als Erstsprechende: „Die große Mehrzahl meiner Proband*innen verwendet überhaupt keine Partikel, und bei denen, bei denen Modalpartikeln zu beobachten sind, gibt es immer wieder lange Passagen spontanen Gesprächs, in denen die deutschen Gesprächspartner Partikeln verwenden, die Ausländer aber überhaupt nicht“ (Steinmüller 1981: 140). Husso (vgl. 1981) widmet sich dem Gebrauch der Modalpartikeln bei finnischen Schüler*innen in Finnland und ausländischen Studierenden in Berlin zusätzlich zu einer Kontrollgruppe mit Deutsch-L1-Sprechenden. Sie zeigt, dass die Teilnehmenden ohne Erstsprache Deutsch unabhängig vom Standort weniger

Modalpartikelkombinationen verwenden als die Teilnehmenden mit Erstsprache Deutsch (vgl. Husso 1981: 91). Auch in Übersetzungen wird die Modalpartikel *ja* oft ausgelassen (vgl. Burkhardt: 1994 für französisch, italienisch und englisch; Schoonjans 2014: 406 für das Französische).

Diesem Phänomen mögen mannigfaltige Ursachen zugrunde liegen. Zum einen bildet die stark ausgeprägte Homonymie eine Schwierigkeit für Lernende (vgl. Zimmermann 1981: 111; Montag 2014: 50). Ohne entsprechende Intention, wann eine jeweilige Modalpartikel verwendet werden sollte, müssen die Lernenden aufgrund der „höchst komplexe[n] Funktionsweise und Bedeutung“ der Modalpartikeln viele Aspekte beachten (Zimmermann 1981: 111). Zudem verfügen Modalpartikeln über keine lexikalisierte Bedeutung, diese manifestiert sich erst im konkreten Kommunikationskontext (vgl. Thaler 2010: 161). Da die Verwendung der Modalpartikeln in den meisten Fällen nicht obligatorisch ist, ist der leichteste Weg der Deutschlernenden, sie vormals nicht zu verwenden. Wie oben beschrieben, können aus dem Nichtgebrauch jedoch einige Nachteile entstehen. Weitere Ursachen mögen zudem in der vernachlässigten Behandlung im Fremdsprachunterricht – insbesondere auf niedrigen Niveaustufen – und der teilweisen Fokussierung dessen auf schriftliche Texte liegen (vgl. Bolacio Filho et al. 2017; Thaler 2010: 161).

Zudem gibt es in anderen Sprachen häufig keine Modalpartikeln. Dies ist ein wichtiger Punkt, da gemäß der Interferenzhypothese (vgl. Thaler 2010: 161) die Lernenden Strukturen und Informationen aus ihrer Erstsprache in die Zweitsprache übertragen (können). Daher wird im folgenden Abschnitt ein kurzer Abriss über das Vorkommen der Modalpartikel *ja* in ausgewählten anderen Sprachen gegeben. Dabei wird sich an den Erstsprachen der Teilnehmenden orientiert und der Fokus auf das Englische und Polnische gelegt. Eine Übersicht zum Vorkommen von Modalpartikeln in den jeweiligen Erstsprachen findet sich in Tabelle 2. Diese Verbindungen werden auch bei der Analyse Berücksichtigung finden, um in der späteren Diskussion Schlüsse für das Deutsche als Fremdsprache ziehen zu können. Gemäß Waltereit (vgl. 2012: IX) gelten Modalpartikeln wie *ja* als Spezifikum der festlandgermanischen Sprachen wie Deutsch, Niederländisch und Dänisch. Abraham (vgl. 2010: 75) begründet dies mit dem weiten Mittelfeld dieser Sprachen. Er betont jedoch, dass auch das Russische und südostasiatische Sprachen starke Modalpartikelinventare aufweisen. Modalpartikeln tauchen auch in einigen dem Deutschen entfernten Sprachen wie Kera, Toura und Guaraní auf (vgl. Weydt 2010: 11).

Bublitz (vgl. 1978) untersucht die Möglichkeiten der Sprechereinstellungen im Deutschen und im Englischen und stellt fest, dass so gut wie alle Möglichkeiten zum Ausdruck

der Sprechereinstellung auch im Deutschen verfügbar sind, dieses jedoch zusätzlich die Modalpartikeln hat, welche zu diesem Zweck am meisten herangezogen werden. Im Englischen wird die Sprechereinstellung unter anderem durch die Intonation oder Betonung, durch Interjektionen, Quasi-Partikeln und einigen wenigen Partikeln wie *just*, *then*, *ever* ausgedrückt (vgl. Bublitz 1978: 226f.). Auch wenn manche Wörter den Modalpartikeln ähneln, gäbe es wie im Englischen auch in den romanischen Sprachen keine Modalpartikeln (vgl. Waltereit 2012: 2).

Rytel-Schwarz et al. (vgl. 2018) stellen in einer vergleichenden Grammatik des Deutschen und des Polnischen auch die jeweiligen Partikeln gegenüber. Sie verwenden dabei die Begriffe „Modalpartikel“ und „Abtönungspartikel“ nicht synonym, sondern gebrauchen die Modalpartikeln wie Modalwörter, da sie als Unterscheidungsmerkmal anführen, dass Modalpartikeln selbstständig auf Entscheidungsfragen antworten können (vgl. Rytel-Schwarz 2018: 257). Für alle drei erwähnten Varianten von *ja* (*ja der Bekanntheit*, *ja* in Konstativsätzen und betontes *ja*) gibt es polnische Entsprechungen (vgl. Rytel-Schwarz 2018: 258).

Hinsichtlich der Funktion der Modalpartikel *ja*, vorhandenes Wissen zu präsupponieren, ist es möglich, dass diese in anderen Sprachen auf andere Weise als durch eine Modalpartikel ausgeübt wird. Denn im Unterschied zu anderen Sprachen ist im Deutschen die Kodierung von Evidentialität kaum grammatikalisiert (vgl. Deppermann 2018: 124).

3 FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN

Wie aus der Forschungsliteratur hervorgeht, gibt es verschiedene Beobachtungen bezüglich des Vorkommens der Modalpartikel *ja*, die für die Gattung des Prüfungsgesprächs relevant sind. Zum einen werden die Modalpartikeln vorzugsweise in der Umgangssprache eingesetzt, je informeller und persönlicher das Gespräch ist umso mehr. Bei Prüfungsgesprächen handelt es sich hingegen in den meisten Fällen um eine formelle Diskursart, obwohl manche Regeln der Hierarchie dort eine umgekehrte Anwendung finden. Zum anderen kann die Modalpartikel *ja* als Strategie eingesetzt werden, um unsichere Wissensstellen zu überspielen und auszugleichen und womöglich nicht vorhandenes Wissen vorzugeben. Es geht jedoch aus der Literatur einstimmig hervor, dass Deutschlernende weniger auf Modalpartikeln zurückgreifen als Erstsprechende. Da sich folglich keine feste Voraussage für das Vorkommen der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen treffen lässt, ist eine empirische Untersuchung unabdingbar. Daher ergibt sich als Ziel dieser Arbeit, das Vorkommen und die Nutzung der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen von L1- und L2-

Sprechenden des Deutschen mithilfe eines Korpus empirisch zu untersuchen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

Zu welchem Zweck und an welchen Stellen kommt die Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen bei L1- und L2-Sprechenden des Deutschen vor? Welche Kombinationen mit anderen Modalpartikeln werden genutzt? Worin unterscheidet sich die Nutzung bei L1- und L2-Sprechenden des Deutschen? Welche Schwierigkeiten lassen sich beobachten und warum? Lassen sich Verbindungen zwischen der Erstsprache der L2-Sprechenden und ihrer Verwendung der Modalpartikel *ja* erkennen? Zeigen sich sprecherbedingte Häufigkeiten in der Verwendung der Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen? Wie oft wird die Verwendung abgelehnt, indem der/die Hörende rückmeldet, den mit *ja* verbundenen Sachverhalt auszuführen?

Basierend auf den genannten Ausführungen, werden folgende Hypothesen aufgestellt:

H1: L1-Sprechende des Deutschen werden die Modalpartikel *ja* häufiger als L2-Sprechende des Deutschen verwenden, da Letztere aufgrund von Schwierigkeiten sowie fehlenden Äquivalenten in den Erstsprachen und der fakultativen Verwendung Modalpartikeln seltener gebrauchen.

H1.1: L2-Sprechende mit Englisch werden dabei die Modalpartikel *ja* am seltensten verwenden, da es im Englischen keine Modalpartikeln gibt (vgl. Bublitz 1978: 138; Clemen 1998 : 25; Waltereit 2012 : 2) und gemäß der Interferenztheorie Lernende Informationen und Strukturen aus ihrer Erstsprache in die Zweitsprache übertragen (vg. Edmondson & House 2011: 222).

H1.2: Da es im Polnischen zwar Modalpartikeln gibt, sie jedoch nur selten äquivalent zu den jeweiligen deutschen Modalpartikeln sind (vgl. Rytel-Schwarz et al. 2018: 255), werden polnische Erstsprechende die Modalpartikel *ja* häufiger als Englisch-L1-Sprechende und seltener als Deutsch-L1-Sprechende verwenden.

H2: Die L1-Sprechenden des Deutschen werden die Modalpartikel *ja* häufiger mit anderen Modalpartikeln kombinieren, während die Deutschlernenden weniger Gebrauch von den Kombinationsmöglichkeiten machen werden.

H3: Da es sich um Prüfungsgespräche handelt und die Prüfenden ihr Wissen auch über verschiedene Hintergründe ihrer Ausführungen offenlegen sollen, kommt es in einigen Fällen zu Rückmeldungen von Seiten der prüfenden Person, den mit *ja* verbundenen Sachverhalt genauer zu erläutern.

H4: Die Modalpartikel *ja* wird sich vermehrt im Mittelfeld einer Aussage auffinden lassen und kaum oder gar nicht im Vor- oder Nachfeld auftreten.

H5: Die Modalpartikel *ja* wird sowohl in der Verbindlichkeits- als auch in der Streitzone auftreten. In der Verbindlichkeitszone kann sie dafür verwendet werden, allgemein gültiges und bekanntes Wissen aufzugreifen und die bewusste Verwendung zu markieren. In der Streitzone hingegen ist es möglich, dass sie eingesetzt wird, um eine Angabe als gesichert darzustellen und damit eine Ansicht überzeugender zu gestalten.

H6: *Ja* als Modalpartikel wird am häufigsten unbetont vorkommen, da die betonte Form generell seltener auftritt und Prüfungsgespräche schätzungsweise mehr Aussage- als Imperativsätze enthalten.

4 METHODIK

Im nächsten Abschnitt werden das Korpus, die verwendeten Daten und die Vorgehensweise, die der Arbeit zugrunde liegen, genauer beschrieben. Zuerst wird das GeWiss-Korpus genauer vorgestellt, aus dem die verwendeten Daten entnommen werden. Im Anschluss werden die Gespräche sowie die Teilnehmenden vorgestellt. In Abschnitt 4.2 wird das Vorgehen der Analyse in dieser Arbeit erläutert und begründet.

4.1 DATENGRUNDLAGE

Bei den der Untersuchung zugrunde liegenden Daten handelt es sich um authentische Prüfungsgespräche aus dem GeWiss-Korpus. Dieses Vergleichskorpus der gesprochenen Wissenschaftssprache entstand 2013 und ist online frei zugänglich. Das Kernkorpus umfasst ca. 120 Stunden und mehr als eine Million Token von Experten- und studentischen Vorträgen sowie Prüfungsgesprächen aus den Bereichen der Philologie in Deutschland, Polen und Großbritannien und Nordirland (vgl. Fandrych, 2017: 14; Paschke 2018: 37). Es handelt sich also um gesprächstypbezogene Aufnahmen (vgl. Brünner 2012: 54). Mit diesem Umfang sei das Korpus bezüglich der Genres und der wissenschaftlichen Disziplinen einheitlicher als vergleichbare öffentlich verfügbare Korpora für das Englische (vgl. Fandrych 2018b: 155). Zudem sei es für die erhobenen Diskursarten und die jeweiligen Ausgangs- und Zielsprachen-Kombinationen repräsentativ (vgl. Paschke 2018: 37). Das Korpus ist vollständig nach den Regeln des GAT2-Minimaltranskripts transkribiert und umfasst Metadaten sowohl zu den kommunikativen Ereignissen als auch zu den Sprecher*innen (vgl. Paschke 2018: 37-38). Im

Rahmen der Arbeit erfolgte der Datenzugriff über die Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD), die 34 Korpora vereint und eine Selektierung hinsichtlich der Modalpartikel-Annotation ermöglicht. Zur Nachvollziehbarkeit und Wiederholbarkeit der Analyse werden zu jedem Fallbeispiel die DGD-Kennung des Gesprächs und der oder des jeweiligen Sprechenden zusätzlich zu deren von GeWiss zugeteiltem Pseudonym angegeben.

Zu den Prüfungsgesprächen, die den Fokus der vorliegenden Untersuchung bilden, liegen 224 Kommunikationen vor (vgl. Sieradz & Singpiel 2014: 7). Neben den für die Untersuchung verwendeten deutschsprachigen Prüfungsgesprächen liegen polnisch- und englischsprachige Gespräche vor, die jedoch nicht Teil dieser Untersuchung sind. Das Teilkorpus der Prüfungsgespräche mit L1-Sprechenden des Deutschen² im deutschen akademischen Kontext umfasst 19 Kommunikationen mit einer Gesamtdauer von ca. 12 Stunden (vgl. Sieradz & Singpiel 2014: 33). Die Dauer der einzelnen Gespräche hängt von der Art der Prüfung ab und variiert zwischen 15 und 55 Minuten. Die vorwiegende Prüfungsart ist die Lehramtsprüfung. Im britischen Kontext handelt es sich bei allen deutschsprachigen Gesprächen um eine Viva, eine Verteidigung der schriftlichen Abschlussarbeit für den Bachelorstudiengang im Bereich der modernen Fremdsprachen im Teilbereich Deutsch. Teilweise wird dabei die Arbeit zu Beginn kurz (ca. 6 Minuten lang) vorgestellt. Den Hauptteil bilden jedoch immer Fragen der beiden Hochschullehrenden über die Arbeit und mitunter darüber hinaus (vgl. Gräfe et al. 2015: 16). Für den polnischen Kontext liegen Bachelor-Semesterprüfungen vor, die in drei Arten auftreten. Zum einen werden sprachwissenschaftliche Prüfungsgespräche in Einzelprüfung unter Anwesenheit anderer Prüflinge aufgeführt, diese dauern in der Regel zwischen 3 und 9 Minuten. Zum anderen werden kontrastiv orientierte Prüfungsgespräche mit zwei oder drei Prüflingen bereitgestellt, die zwischen 14 und 30 Minuten bzw. 29 bis 38 Minuten bei drei Prüflingen dauern. Die literaturwissenschaftlichen Prüfungsgespräche, bei denen drei oder vier Prüflinge geprüft werden, haben eine Dauer von 27 bis 33 Minuten (vgl. Gräfe et al. 2015: 17). Eine vergleichende Übersicht der einzelnen Teilkorpora findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1. Übersicht über die Teilkorpora.

	Deutsch L1	Deutsch L2 im deutschen akademischen Kontext	Englisch L1 im akademischen Kontext von Großbritannien und Nordirland	Polnisch L1 im akademischen Kontext von Polen

² Einer der 19 Prüflinge hat Tagalog als weitere Erstsprache (vgl. Sieradz & Singpiel 2014: 33).

Anzahl der Kommunikationen	19	20	30	69
Anzahl der Prüflinge	19	22	30	87
Gesamtdauer der Kommunikationen	12:07h	9:01h	10:22h	10:02h
Art der Prüfungsgespräche	1 Master-Modulprüfung 5 Magisterabschlusssprüfungen 2 Bachelor-Modulprüfungen 11 Lehramtsprüfungen	6 Master-Modulprüfungen 2 Magisterabschlusssprüfungen 10 Bachelor-Modulprüfungen 2 Lehramtsprüfungen	alles Bachelor-Abschlussprüfungen („Viva“)	alles Bachelor-Semesterprüfungen
Gesamte Tokenanzahl	117 249	101 440	113 409	97 301
Gesamte Tokenanzahl der Prüflinge	65 161	47 765	75 446	50 582
Redeanteil der Prüflinge (gerundet)	55,57 %	47,09 %	66,53 %	51,99 %

Quelle: Sieradz & Singpiel 2014; DGD

Bei den Proband*innen handelt es sich um Prüflinge im universitären Kontext mit verschiedenen Erstsprachen. Einen Überblick über die verschiedenen Erstsprachen im Kontext Deutschland gibt Tabelle 2. Zudem wird Aufschluss darüber gegeben, ob Modalpartikeln Bestandteil der jeweiligen Sprachen sind. Im Kontext Deutschland sind alle prüfenden Personen - bis auf zwei mit L1 Polnisch und Tschechisch - Deutsch-Erstsprechende. Alle drei Prüfenden im polnischen Kontext haben Polnisch als Erstsprache. Im Kontext Großbritannien und Nordirland hat nur eine Person Englisch als L1 und alle anderen Prüfenden sind Deutsch-Erstsprechende. Gemäß des GeWiss-Handbuchs (vgl. Gräfe et al. 2015: 15) sind sich die Prüfenden und Prüflinge zumeist aus universitärem Zusammenhang bekannt. Das Problem des Beobachterparadoxons von Labov, dass Menschen sich unter Beobachtung anders verhalten als ohne, welches bei der Aufnahme Einfluss nehmen kann, ist gemäß Brünner (vgl. 2012) hierbei nicht von Relevanz, da die Probanden aufgrund der Prüfungssituation bereits unter Beobachtung stehen.

Tabelle 2. Erstsprachen der L2-Prüflinge im Kontext Deutschland.

Erstsprache der Prüflinge (Quelle: Sieradz & Singpiel 2014: 50)	Anzahl der Prüflinge mit der jeweiligen Erstsprache	Gibt es dort Modalpartikeln?
Polnisch	4	Ja (vgl. Rytel-Schwarz 2018)
Englisch	3	Nein (vgl. Bublitiz 1978)
Portugiesisch	3	Umstritten ³
Russisch	3 ⁴	Ja (vgl. Abraham 2010: 75)
Fon	2 ⁵	<i>Keine Information</i>
Französisch	2	Nein (vgl. Waltereit 2012: 2)
Spanisch	2	Nein (vgl. Waltereit 2012: 2) ⁶
Chinesisch	1	Ja (vgl. Abraham 2010: 75)
Dänisch	1	Ja (vgl. Abraham 2010: 75)
Ede Idaca	1	<i>Keine Information</i>
Rumänisch	1	Nein (vgl. Waltereit 2012: 2)
Slowenisch	1	Nur modalpartikelartige Lexeme (vgl. Petrič 2019)
Türkisch	1	Nein (vgl. Vural 2000: 211)

4.2 VORGEHEN

Die Analyse beginnt mit einer quantitativen Auswertung aller verwendeten Fälle der Modalpartikel *ja* bei den Prüflingen des GeWiss-Korpus. Diese werden in Relation zu den anderen Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache, den anderen genutzten Wortarten von *ja* sowie den Prüfenden gesetzt. Weitere Aufstellungen erfolgen hinsichtlich der Erstsprachen der Lernenden und der einzelnen Sprechenden, um dort Muster zu erkennen und Ausreißer zu identifizieren.

³ Über eine Klasse von Modalpartikeln im Portugiesischen gibt es verschiedene Ansichten (vgl. Aquino 2017; Aquino & Arantes 2020; Franco 1990; Johnen 1994; Waltereit 2012).

⁴ Eine Person mit Russisch hat ebenso Rumänisch als Erstsprache.

⁵ Die Personen mit Fon als Erstsprache haben ebenfalls Ede Idaca bzw. Französisch als L1.

⁶ Zu den Entsprechungen der Modalpartikel *ja* im Spanischen siehe Buthmann: 2014.

In einer anschließenden qualitativen Analyse werden 25 Verwendungen der Prüflinge aus jeder Untergruppe einzeln in Bezug auf ihre Funktion, Stelle, Kombination, Rückmeldung und Schwierigkeit hin untersucht. Bei der Beschreibung der Stelle des jeweiligen Vorkommens wird eine Verortung im Gespräch, in der Äußerung und in Thielmanns Zonen des Wissens geleistet. Auch bei der Rückmeldung wird der Kontext miteinbezogen und überprüft, ob die Verwendung von *ja* abgelehnt wird. Bei den L2-Sprechenden wird des Weiteren darauf geachtet, ob eine richtige Verwendung vorliegt und ob Interferenzen aus der Erstsprache vorliegen. Die Fälle werden durch eine Funktion des Programms zufällig ausgewählt. Es erfolgt damit eine Stichprobe von 100 Verwendungen, von denen aus jeder Untergruppe je zehn Beispiele exemplarisch in Kapitel 5.2. vorgestellt werden. Eine Tabelle mit allen Beispielen findet sich im Anhang. Dort wird jedes qualitativ untersuchte Beispiel mit jeweils einem kurzen Ausschnitt aus dem Gespräch sowie mit der Kennung der Person und des Gesprächs sowie die Stelle und die jeweiligen Untersuchungsergebnisse aufgelistet. Somit kann jeder Fall im GeWiss-Korpus gefunden, im Gesamtkontext des Gesprächs betrachtet und dementsprechend die jeweilige Zuordnung nachvollzogen werden.

Dieses Vorgehen wurde gewählt, um einerseits die Fälle spezifisch und detailliert untersuchen zu können und andererseits eine größere Stichprobe zu haben. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die vorliegende Untersuchung dennoch nicht repräsentativ ist. Liegt eine andere Art von *ja* als die der Modalpartikel vor, so wird das Beispiel durch ein anderes zufällig ausgewähltes ersetzt. Dabei wird der Duden als Referenzwerk herangezogen und sich an der Unterteilung der Partikeln in Grad-, Fokus-, Negations-, Modal-, Gesprächs- und Ausdruckspartikel orientiert (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016: 600-611). Es zeigt sich, dass viele Zuordnungen im GeWiss-Korpus dieser Einordnung nicht entsprechen und die Ergebnisse der quantitativen Analyse durch die qualitative Analyse zu Teilen revidiert werden müssen.

Nichtsdestotrotz wird sich bei der quantitativen Aufstellung zunächst auf die vorinstallierte Kategorisierung von der Modalpartikeln (PTKMA) verlassen, da nicht alle Ergebnisse im quantitativen Teil hinsichtlich der dieser Arbeit entsprechenden Definition von Modalpartikeln überprüft werden können und sich etwaige Abweichungen vermutlich durch alle Teile ziehen und damit einen Überblick über die Verhältnisse geben können. Bei der anschließenden Einzelanalyse hingegen werden die automatischen Tags einzeln daraufhin überprüft, ob die Zuordnung stimmt, und falsch positive Treffer aussortiert. Dazu werden auf die in Kapitel 2.3. und 2.4. genannten Eigenschaften der Modalpartikeln zurückgegriffen und

zusätzlich die von Hoffmann (2008: 196) aufgestellten Abgrenzungskriterien angewandt. Alle hier analysierten Sequenzen werden angehört und damit auch die Transkription überprüft.

Durch diese beiden Methoden kann ein Gesamtüberblick über die Vorkommnisse der Modalpartikel *ja* in den Teilkorpora gegeben und somit allgemeine Äußerungen abgeleitet sowie ein genauerer Einblick in die Verwendung gegeben werden.

5 ANALYSE

Nachdem die Datengrundlage und das Vorgehen beschrieben wurden, wird die beschriebene Methodik im folgenden Kapitel angewendet und die Daten werden quantitativ und qualitativ ausgewertet.

5.1 QUANTITATIVE BEFUNDE

In der folgenden quantitativen Betrachtung werden die Vorkommnisse in den einzelnen Teilgruppen systematisch aufgeschlüsselt. Dabei werden diese in Verhältnis zu den anderen Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache des Korpus, den anderen Wortarten von *ja* sowie zu den Prüfenden gesetzt. Des Weiteren werden die Erstsprachen der L2-Gruppe im Kontext Deutschland und die einzelnen Sprechenden in den Blickwinkel gezogen.

Um die Ergebnisse der Prüfungsgespräche in den Gesamtkontext der gesprochenen Wissenschaftssprache zu setzen, werden zunächst die Vorkommnisse im Korpus hinsichtlich der Diskursart aufgezeigt.

Tabelle 3. Überblick über die Verteilung der Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel in den Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache.

Diskursart	Anzahl Tokens <i>ja</i> als Modalpartikel	Anzahl Tokens <i>ja</i> als Modalpartikel im Verhältnis zu der Gesamttokenanzahl
Prüfungsgespräch	1719	0,26 %
Expertenvortrag	633	0,19 %
Studentischer Vortrag	597	0,13 %

Bei einer zu hohen Anzahl von Vorkommnissen eines Lexems, wie es bei *ja* der Fall ist, wird automatisch eine Stichprobe von 10.000 Fällen zugeteilt. Daher weichen die Zahlen zu der gesamten Verwendung von *ja* in Prüfungsgesprächen in verschiedenen Suchvorgängen

voneinander ab und es kann keine explizite Zahl angegeben werden. Das Verhältnis der verschiedenen Wortarten ist dennoch immer relativ ähnlich und wird in Abbildung 2 dargestellt. Die zugrunde liegenden Werte sind der jeweilige Mittelwert von zehn Suchanfragen.

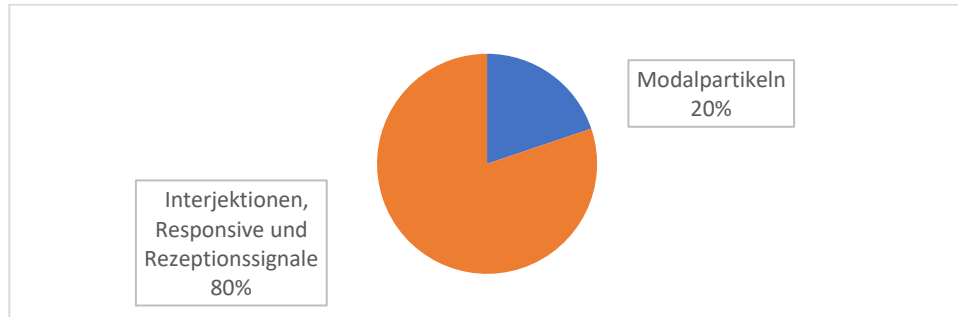


Abbildung 2. Vorkommnisse von *ja* in Prüfungsgesprächen.

Im Teilkorpus der Prüfungsgespräche finden sich 1719 Ereignisse von *ja* als Modalpartikel. Diese teilen sich wie folgt auf die jeweiligen Teilkorpora auf:

Tabelle 4. Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel in den jeweiligen Teilgruppen.

	Gesamt	Deutsch L1 - Deutschland	Deutsch L2 - Deutschland	Deutsch L2 - Polen	Deutsch L2 - Großbritannien
Prüfende	927	291	286	108	242
Prüflinge	789	544	63	71	111
Gesamt	1716 ⁷	835	349	179	353

Um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Teilgruppen der fokussierten Prüflinge zu ermöglichen, wird der Anteil der Modalpartikel *ja* an den Gesamttokens der Sprechenden ermittelt und in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5. Anteil der Modalpartikel *ja* an den Gesamttokens.

	Gesamt	Deutsch L1 - Deutschland	Deutsch L2 - Deutschland	Deutsch L2 - Polen	Deutsch L2 - Großbritannien
Prüflinge	0,33 %	0,835 %	0,132 %	0,14 %	0,147 %

Nicht alle Sprechenden der Prüfungsgespräche verwenden die Modalpartikel *ja*. So greifen beispielsweise nur 37 der 87 Prüflinge im polnischen Kontext auf sie zurück. Eine Übersicht über die Anzahl der Sprechenden, die die Modalpartikel *ja* (nicht) verwenden, gibt Abbildung 3.

⁷ Zusätzlich kommen hier und bei der Gruppe der Deutsch-Erstsprachenden drei Fälle hinzu, die zwar im Prüfungsgespräch stattfanden, bei denen die Rolle der/s Sprechenden jedoch nicht dokumentiert ist.

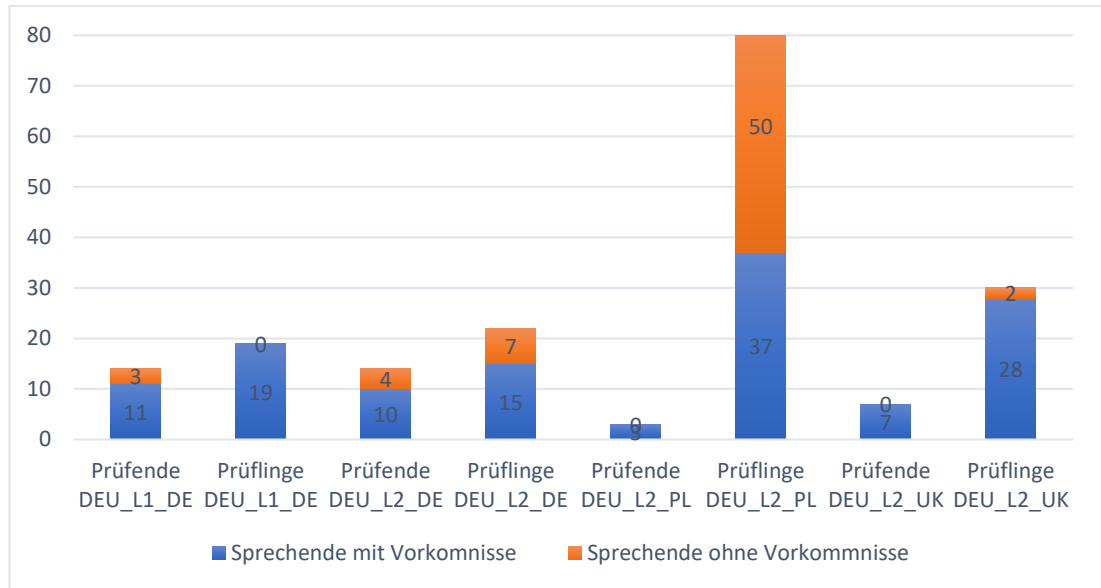


Abbildung 3. Übersicht der Sprechenden der Prüfungsgespräche mit und ohne Vorkommnissen der Modalpartikel *ja*.

Im folgenden Diagramm werden die Sprechenden, die die Modalpartikel *ja* benutzen, aufgeführt. Damit wird eine Aufteilung der Ereignisse nach den jeweiligen Sprechenden gegeben, um auch hier die Verteilung zu verdeutlichen. Es wird wieder nicht die totale Anzahl der Tokens von *ja* dargestellt, sondern diese im Verhältnis zu der Gesamtzahl der Tokens der Sprechenden abgebildet. Vonseiten der Prüflinge nimmt die Modalpartikel *ja* bei der Sprecherin mit der häufigsten Verwendung 2,3% aller Tokens ein.

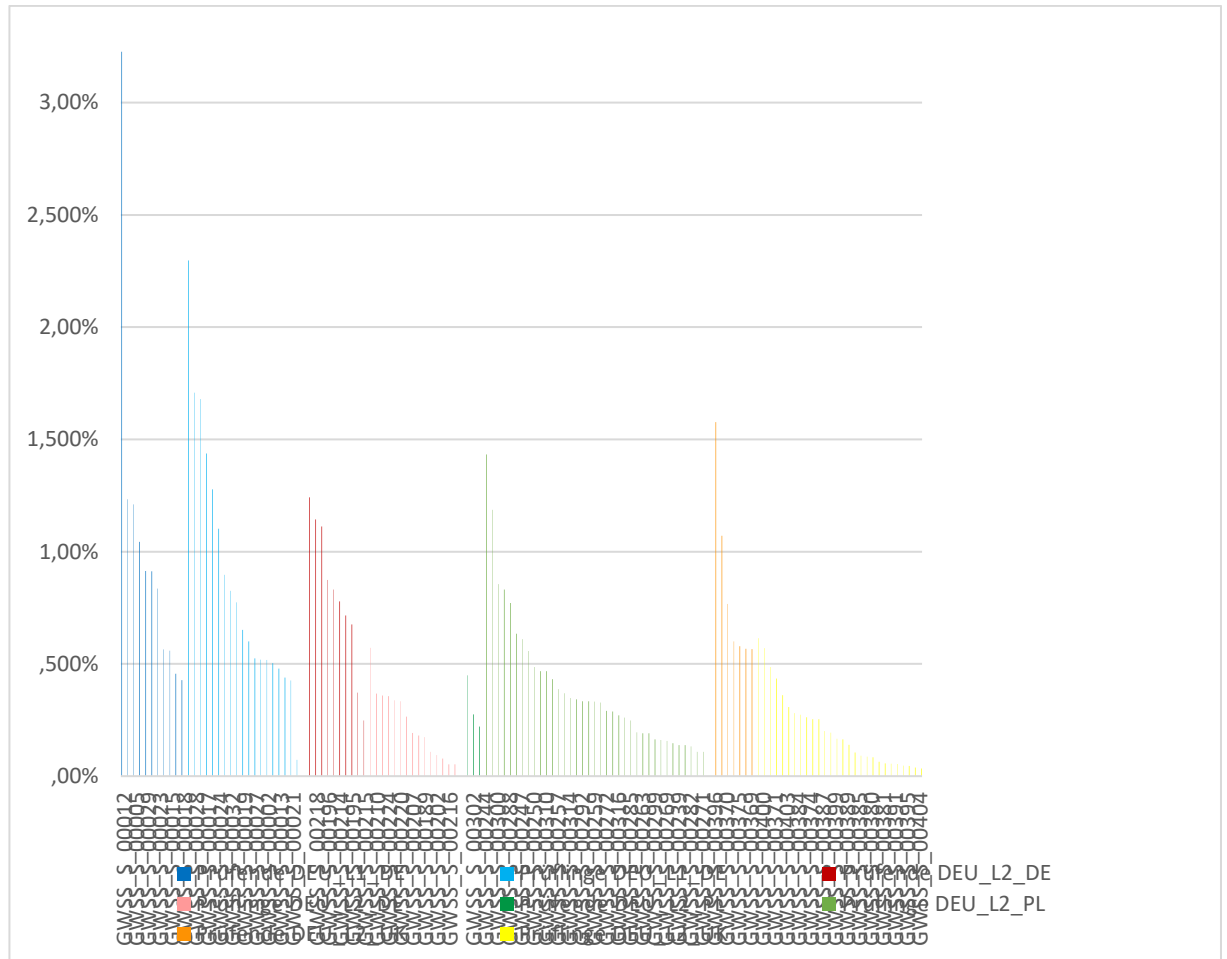


Abbildung 4. Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel in Prüfungsgesprächen je Sprecher*in.

Der Teilbereich der L2-Prüflinge im Kontext Deutschland ist im Gegensatz zu den anderen drei Gruppen hinsichtlich der Erstsprache nicht homogen. Daher werden die Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel in Relation zu den jeweiligen Gesamttokens nun in Bezug zu den Erstsprachen dieser Gruppe gesetzt.

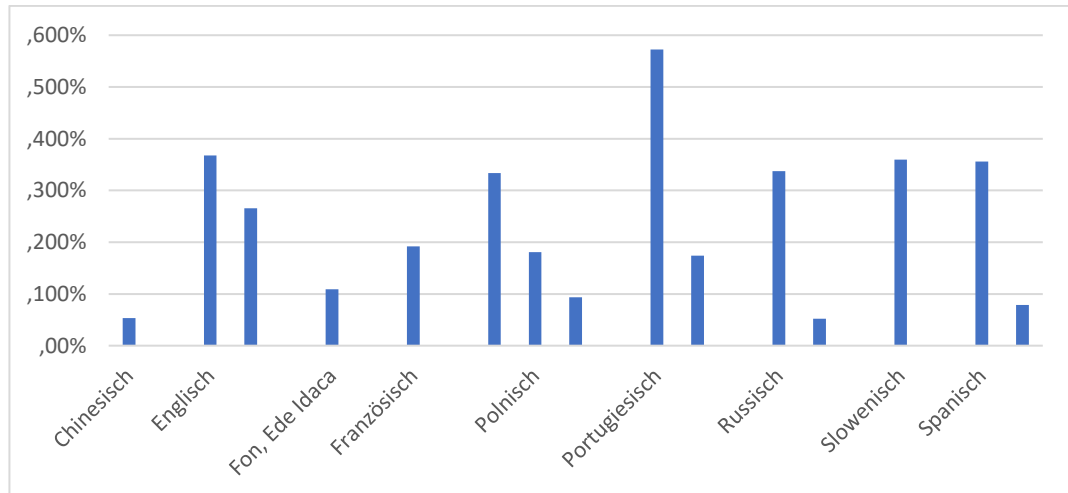


Abbildung 5. Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel im Verhältnis zu der Gesamttokenanzahl bei Prüflingen mit Deutsch als L2 im deutschen Kontext.

Bei weiteren sechs Prüflingen mit Deutsch als L2 waren keine Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel zu finden. Sie haben folgende Erstsprachen: Englisch, Fon/Französisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch/Russisch und Türkisch. Bei den prüfenden Personen finden sich ebenfalls Teilnehmende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch⁸. Diese werden gesondert in Abbildung 6 dargestellt.



Abbildung 6. Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel bei Prüfenden mit Deutsch als L2.

5.2 QUALITATIVE BEFUNDE

Anhand von 100 zufällig ausgewählten Verwendungen von *ja* als Modalpartikel in Prüfungsgesprächen werden nun die Funktion und ihre Reaktion beschrieben. Zudem wird auf die Zonen des Wissens, die Rückmeldung und die Kombination mit anderen Modalpartikeln

⁸ Die Teilnehmenden mit einer zusätzlichen Erstsprache neben Deutsch als L1 werden nicht miteinbezogen.

geachtet und die Erkenntnisse dazu dargelegt. Diese Analysen sind aufgrund der geringen Datenmenge nicht repräsentativ, sie verstehen sich vielmehr als Falldiskussionen. 40 der untersuchten Stellen und damit zehn aus jeder Gruppe werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt. Die Analyse der gesamten Stellen ist im Anhang zugänglich.

Bei dem ersten Beispiel aus der Gruppe der L1-Prüflinge handelt es sich um den Sprecher Martin Ellert (GWSS_S_00016) in Gespräch GWSS_E_00007, einer Magisterabschlussprüfung über Code Switching: *[295] und dass (.) die sprachlichen aufgaben am (0.2) ins in der selben areal stattfinden °h (.) was ja (0.2) elementare folgen für die sprachliche theorie hm bildung hätte*. Das Beispiel ist in der Mitte des Gesprächs innerhalb einer Aussage zu verorten, bei der es um ein interdisziplinäres Forschungsprojekt geht. Ellert erklärt mit dem mit *ja* verbundenen Statement die Relevanz des Projekts und der Forschung, die dem Gesprächspartner mit Sicherheit bekannt ist, um danach auf eine mögliche Forschungsfrage einzugehen. Es handelt sich bei der Gesprächsstelle um ein Beispiel innerhalb einer Problemdarlegung. Das Element ist damit in der Zone des Streitens verortet. Die Modalpartikel ist weder betont noch wird sie abgelehnt. Sie ist mit keiner weiteren Modalpartikel kombiniert. Interessant ist an diesem Beispiel, dass auf *ja* eine Pause (0.2) folgt. Damit kann *ja* auch als Mittel zur Zeitgewinnung fungieren.

In diesem Transkript findet sich auch das zweite Beispiel, ebenfalls von Martin Ellert geäußert, kurz nach der gerade vorgestellten Äußerung: *[304] weil °h [ähm der neuro]wissenschaft[ter weiß ja nich welche fra]ge er stellen soll das is ja das ja also wie (.) hm mach ich das (.) das setting also ja gut [((lacht))]*. Ellert begründet an dieser Stelle seine Frage zu dem Verhältnis von Sprachwissenschaft und Neurophysiologie. Die Äußerung ist also ebenfalls in der Streitzone verortet sowie unbetont. *Ja* taucht hier mehrmals als Modalpartikel auf, ebenso wie als Gliederungspartikel. Auch hier wirkt die Verwendung der Modalpartikel *ja* als Mittel zur Zeitgewinnung. Ellerts Ausführungen werden nach dieser Stelle vom Prüfer mit dem Hinweis abgebrochen, dass sich jetzt einem neuen Thema gewidmet werden müsse. Dieser empfindet womöglich ebenfalls diesen Effekt und unterbindet ihn.

Auch das nächste Beispiel stammt von Ellert, der in dem vorliegenden Transkript insgesamt 30-mal die Modalpartikel *ja* verwendet und damit bezüglich der Gesamttokens eine Häufigkeitsrelation von 0,6 % aufweist. *[408] wir ham hier natürlich ne mehrfachadressierung (.) die ähm °h d sehr breit angelegt is und wenn wir uns die jetzt irgendwie nach verschiedenen (.) hab ja (.) n paar genannt also nach der struktur nach der qualität oder nach der realisierung anschauen würden*. Die Verwendung findet sich in der zweiten Hälfte des Transkripts in der Mitte einer Aussage und in der Streitzone. Die Interaktanten diskutieren über den sprachlichen

Aufbau einer Nachricht, und der Prüfer bittet den Prüfling, den genannten Adressatenbegriff zu erläutern. Ellert verwendet die Modalpartikel *ja* hier in einem Einschub, der auf bereits Genanntes verweist. Die bereits genannten Punkte werden explizit nochmals benannt. Damit hat *ja* hier die Funktion, der Verletzung der Grice'schen Maxime der Quantität vorzubeugen. Denn der Sprecher erwähnt bereits Gesagtes, was gegen die Maxime verstößt. Dennoch werden die Punkte hier nochmals erwähnt und dies vermutlich zum einen, um daran anzuknüpfen, und zum anderen, um eine vollständige Darstellung abliefern zu können. Die Verwendung wird nicht abgelehnt und nicht von anderen Modalpartikeln begleitet.

Das vierte Beispiel wird von Jasmina Heim (GWSS_S_00021) in einer Lehramtsprüfung (GWSS_00014_01) über Erzählungen geäußert. *[173] und ähm (.) wie gesagt aber (.) man muss es ja nicht so anwenden °hh und ähm (0.7) er (0.4) hat auch nicht wirklich einen Lösungsvorschlag.* Die Stelle befindet sich auch hier in der Mitte des Gesprächs und auch in der Mitte einer Aussage. Heim geht auf einen bereits erwähnten Sachverhalt ein, daher ist das gemeinsame Wissen gegeben. Auch an dieser Stelle herrscht ein Gefühl von Unsicherheit von Seiten der Sprecherin, welches beim Anhören des Audios und die im Transkript sichtbaren Pausen und Häsimationsmarker merkbar wird. Sie versucht jedoch, ihre Aussage durch den Einsatz der Modalpartikel *ja* als Selbstverständlichkeit darzustellen. Durch die Aussage wird eine Herausforderung erreicht, die durch die Wiederholung unterstützt wird. Da dies gegen die Konversationsmaximen von Grice verstößt, wird die Aussage mit der Modalpartikel *ja* modifiziert. Danach wird auf einen neuen Sachverhalt eingegangen. Da die Sprecherin an dieser Stelle ihre Meinung zu Maiwalds Kritik kundgeben soll, wird auch dieses Beispiel in die Zone des Streitens verortet. Auch hier ist *ja* weder betont noch abgelehnt.

Das nächste Ereignis stammt von Carola Reinke (GWSS_S_00008) aus einer Bachelor-Modulprüfung in Morphologie (GWSS_E_00005), in der sie Wörter und Wortarten bestimmen soll. Die vorliegende Stelle gliedert sich in genau so eine Bestimmung ein und liegt damit in der Verbindlichkeitszone: *[144] ich glaub dis hatten wa ja jetzt schon (.)[äh is] plusquamper[fekt] (.)*. Ich verstehe die Stelle nicht so wie transkribiert, sondern so: „*tempus hatten wa ja jetzt schon (.)[äh is] plusquamper[fekt] (.)*. Damit geht die Sprecherin auf ein bereits genanntes Merkmal, das jedoch aufgrund einer Diskussion über verschiedene Arten von Verben weiter zurückliegt, ein, um dort wiederanzuknüpfen und eine vollständige Analyse darzulegen. Hier könnte die Verwendung von *ja* ebenfalls eine Strategie sein, Zeit zu schinden. Die Probandin geht im weiteren Verlauf lediglich mit kleinen Pausen auf die nächsten Kategorien ein. Der Aussage mit *ja* wird von der Prüferin zugestimmt und sie erfährt damit auch hier keine Ablehnung. Des Weiteren liegt hier eine unbetonte Form vor.

Lara Glückner (GWSS_S_00025) äußert das nächste Beispiel in einer Magisterabschlussprüfung zu Nachkriegsliteratur (GWSS_E_00015): [91] *na gut bei bei (.) ähm homo faber eigentlich ja auch schon der ja eigentlich sich se also sein tagebuch schreibt und man liest ja diese tagebuchaufzeichnungen (.) von ihm (0.6) °hh ähm bei stiller is das nochmal n ganzen stück mehr dass das ja wirklich diese hefte sind die er immer schreibt um zu beweisen dass er nicht stiller is (0.5) mit (.) sozusagen dem nachwort ja immer von dem (.) rolf also von seinem (.) anwalt.* Die Stelle findet sich am Anfang des Gesprächs und liegt zwischen der Verbindlichkeits- und der Streitzone, da verbindliches Wissen abgefragt und darüber diskutiert werden soll. Glückner greift mit der Stelle der markierten Modalpartikel die zuvor erwähnten Tagebuchaufzeichnungen wieder auf und geht näher auf diese ein. Die Partikel *ja* dient also als Verbindungselement zwischen zuvor Erwähntem und der Vermittlung neuer Information, die an diese anschließen soll. Die Modalpartikel *ja* wird in diesem Abschnitt vermehrt verwendet. Die Sprecherin verwendet innerhalb des Transkripts 131-mal *ja*. Diese nimmt damit 2,3 % der Gesamttoken ein und liegt damit weit über dem Durchschnitt. Von allen untersuchten Prüflingen ist sie die Person mit der häufigsten Verwendung der Modalpartikel *ja*.

Tatsächlich kommt auch das siebte der zufällig ausgewählten Beispiele von ihr: [408] *[na das sind ja so kurz (.) geschichten] sind das ja so [stories die ich bei ihnen gelesen hab].* Es findet sich in der Mitte des Gesprächs und ist wieder zwischen Verbindlichkeits- und Streitzone zu verorten, da diskutiert werden soll, an welche Konstruktionen Borchert anknüpfe und sie zunächst Informationen zu der Textgattung Borcherts gibt. Glückner greift das zuvor erwähnte Element der Kurzgeschichten auf und verwendet ein Synonym, womöglich, da sie sich mit der Begrifflichkeit unsicher ist. Die *Stories* ergänzt sie mit dem Nachweis *die ich bei ihnen gelesen hab*, welcher eine Bekanntheit bei der Gesprächspartnerin darlegt und damit die Verwendung der Modalpartikel *ja* erklärt. Glückner ist sich bewusst, dass ihre Prüferin über mehr Wissen über das Thema verfügt, beziehungsweise ihr erst den Zugang dazu ermöglicht hat. Da sie sich in der seltsamen Situation des Prüfungsgesprächs befindet, gleicht sie den Umstand durch mehrmalige Verwendung der Modalpartikel *ja* in ihrem Redeanteil aus. Auch in diesem Beispiel findet sich wieder die vermehrte Benutzung von *ja* als Modalpartikel.

Auf sie geht ebenfalls Beispiel Nummer acht zurück: [799] *das ja unter der auch der unterschied zur autobiografie deswegen wird_s ja nicht zu den autobiografischen textsorten (0.2) gezählt zumindest laut dem reallexikon °hh ähm (0.8) dass gesagt wird äh äh es is ja nen aktuelles schreiben.* Glückner untermauert mit der mit *ja* verbundenen Aussage ihre vorherige Behauptung, dass dies der Unterschied zur Autobiografie sei, indem sie bestärkt, dass das Tagebuch nicht zu den autobiografischen Textsorten zählt. Einerseits ergänzt sie ihre

Ausführung mit einer erklärenden Hintergrundinformation, andererseits setzt sie dieses Wissen als bekannt voraus. Daher greift sie auf die Modalpartikel *ja* zurück. Interessant ist hier, dass sie diese Ergänzung erweitert (*zumindest laut dem reallexikon*) und damit die Funktion von *ja* zurückweist, indem sie eine Quelle angibt und damit eingesteht, dass das Wissen nicht unkontrovers ist. Die Sprecherin nutzt an dieser Stelle viele weitere Male die Modalpartikel *ja*, um ihre Erklärungen zu untermauern. Die Stelle taucht in der Mitte der zweiten Hälfte des Gesprächs auf und ist in der Streitzone zu verorten.

Das neunte Beispiel findet sich ebenfalls in diesem Gespräch, auch in der Streitzone, allerdings kurz vor Ende des Gesprächs. [890] *für die (0.7) siebziger (.) oder für die sechsziger siebziger wär (0.6) ja also das für diese äh äh väter[literatur] speziell gegen die vater wäre eben der christoph meckel das is [ja au]ch °hhh neunhundertachtzig glaub ich is das erschienen (.) der wirklich sich mit seinem (.) der diese texte nimmt*. Glückner greift hier erneut auf die Modalpartikel *ja* zurück, um einen Bezug zu der Zeitspanne zu geben, auf die sie sich bezieht. *Ja* findet sich hier in einem erklärenden und ergänzenden Einschub. Sie geht davon aus, dass die Prüferin ebenfalls die Erscheinungszeit kennt, ergänzt diese Information jedoch, um ihre Wahl des geforderten literarischen Beispiels zu begründen. Dabei entspricht die Angabe „neunhundertachtzig“ nicht der zuvor erwähnten Zeitspanne der „sechsziger [sic!] siebziger“. Die Modalpartikel *ja* kann auch gewählt worden sein, um von der Diskrepanz abzulenken und die Angabe als unstrittig zu markieren. Dafür spricht das schnelle Sprechtempo von Glückner an dieser Stelle, welches dazu beitragen soll, dass die Stelle nicht angesprochen werden soll. *Ja* kommt hier auch als Gliederungspartikel zum Einsatz und wird an späterer Stelle noch mal als Modalpartikel verwendet. Auch an dieser Stelle liegt eine unbetonte Form der Modalpartikel vor.

Aus einer Lehramtsprüfung unter anderem zu Wortarten und der Standard-Variation (GWSS_E_00018) stammt Beispiel Nummer zehn, welches von Karla Weber (GWSS_S_00028) geäußert wird: [353] *das is (.) also sie kommt ja aus köln (.) und [dass man] dann diese (0.2) sie schreibt ja halt auch in ihrem kölnen dialekt*. Die Stelle befindet sich kurz vor Beendigung des Gesprächs in der Streitzone. Weber soll über die sprachliche Gestaltung von Irmgard Keun referieren. Sie beginnt damit, dass diese aus Köln käme, eine Information, die auch der prüfenden Person bekannt ist, die aber für die weiteren Ausführungen relevant ist und daher von Weber erwähnt wird. Um zu markieren, dass ihr bewusst ist, dass dies keine unbekannte jedoch für den weiteren Verlauf wichtige Information ist, versieht sie die Aussage mit der Modalpartikel *ja*. Diese Verwendung trifft auf beide *ja* an der zitierten Stelle zu. Die Verwendung wird nicht zurückgewiesen.

Innerhalb der Zufallsauswahl fanden sich auch einige Gliederungs- und Responsivpartikeln. Da hier lediglich *ja* in der Funktion der Modalpartikel untersucht werden soll, wurden weitere zufällige Beispiele generiert, um jene zu ersetzen.

Im Anschluss werden zehn Fälle der Modalpartikel *ja* bei L2-Sprechenden des Deutschen im Kontext Deutschland präsentiert. Den Auftakt macht eine Sequenz von Ludmila Vracnik (GWSS_S_00194) mit der Erstsprache Slowenisch in einer Master-Modulabschlussprüfung in Phonetik (GWSS_E_00065): [8] *auch für mich letztendlich (.) [weil ich] eben ja schon unterrichtserfahrungen [hatte.]* Die Stelle kommt direkt zu Beginn des Prüfungsgesprächs vor und befindet sich in der Mitte einer Aussage in der Streitzone. Die Kandidatin soll diskutieren, was bei der Beschäftigung mit dem erstsprachlichen Lauterwerb wichtig ist. Hier liegt ein klassisches Beispiel vor, bei dem nicht sicher ist, ob der Prüfling auf mit der Prüferin geteiltes Wissen zurückgreift. Dies ist leider aus dem Transkript allein nicht ersichtlich. Womöglich ist der Prüferin Vracniks Unterrichtserfahrung bewusst, es ist aber auch möglich, dass Vracnik weiß, dass es eine neue Information ist und diese als Hintergrundinformation dient, aber nicht thematisiert werden soll. Die Modalpartikel ist unbetont, erfährt keine Zurückweisung und wird mit *eben* kombiniert, welches hier eine sehr ähnliche Funktion einnimmt, nämlich gemeinsames Wissen zu markieren.

Das folgende Beispiel stammt ebenfalls von Vracnik: [261] *zweitens (.) geht er zu wenig auf die auf die lautkombinationen [ein] °h also er sagt nur pe: fertig und äh (0.2) [es is ja nicht so dass ein] pe: (.) ohne alles vor[kommt (.)] es gibt diese äh [assimi]lation und so weiter.* Die Stelle taucht am Ende der ersten Hälfte des Gesprächs in der Streitzone auf, in der Vracnik die Theorie von Jacobson kritisch begutachten soll. Sie nutzt die Modalpartikel *ja*, um zu erklären, warum sie kritisiert, dass Jacobson nur „*pe: fertig*“ sage. Damit baut sie auf gemeinsames Wissen mit der Prüferin auf. Sie erreicht eine Verstärkung ihrer Kritik durch die Modalpartikel *ja*, die Offensichtlichkeit und allgemein Bekanntes anzeigt. *Ja* ist hier unbetont und wird nicht abgewiesen. Ludmila Vracnik ist die Sprecherin der Teilgruppe der L2-Prüflinge im deutschen Kontext mit der zweitmeisten Verwendung der Modalpartikel *ja* im Verhältnis zu den Gesamttokens. In ihrem Transkript taucht sie neunmal auf und macht damit 0,36 % ihrer verwendeten Tokens aus.

Auch das nächste Beispiel stammt von ihr und erscheint in der zweiten Hälfte des Gesprächs in der Streitzone: [361] *die die zweite is ja von stampe.* Vracnik soll ausführen, welche Theorien sie besser als die universalistische finde. Sie beginnt ihre Antwort mit Unsicherheit insbesondere in Bezug auf den Namen der anderen Theorie. Sie ordnet neu und nennt wiederum nicht den Namen der Theorie, sondern des Verfassers (*stampe*). Dabei benutzt

sie die Modalpartikel *ja*, womöglich um Offensichtlichkeit zu signalisieren und damit nähere Ausführungen zu umgehen. Die Prüferin bemerkt ihre Unsicherheit und ihre mit *ja* verbundene Überspielung der Unsicherheit und reagiert unterstützend: [0363] *ja* (.) *die natürliche phonolog[ie hm_hm]* (Jana Schmidtchen; GWSS_S_00195). Damit wird die Funktion von *ja* zwar nicht abgewiesen, erfüllt aber nicht die Funktion, Selbstverständlichkeit und Sicherheit anzuzeigen. *Ja* kommt hier unbetont vor und ohne Kombination weiterer Modalpartikeln.

Das vierte Beispiel kommt im selben Transkript kurz vor Beendigung des Gesprächs: [536] *bei uns ((lacht)) (ich) [(spreche schon bei uns)] °h im slowensichen [sic!] äh* (.) *gibt es ja auch äh* (0.4) *((schmatzt)) also die die d äh der rhythmus ist also* (.) *der gleiche also* (.) *[akzent]* (0.3) *(zählend)*. *Ja* ist unbetont und aussagenmittig in der Verbindlichkeitszone aufgeführt. Die Sprecherin soll Beispiele von Interferenzen nennen und nutzt dafür Unterschiede des Deutschen und ihrer Erstsprache Slowenisch. Die Stelle mit *ja* soll als Hintergrundinformation dienen. Ihr ist vermutlich nicht bekannt, ob ihre Prüferin weiß, dass Slowenisch eine akzentzählende Sprache ist, und benennt diese Tatsache, da sie für die weiteren Erklärungen relevant ist. Um ihrer Prüferin kein fehlendes Wissen zuzuschreiben, ergänzt sie die Modalpartikel *ja*.

Das fünfte Exempel kommt von Veronica Winogradow (GWSS_S_00212) mit L1 Russisch in einer Magisterabschlussprüfung über Phraseodidaktik, Lexikologie und Lexikographie (GWSS_E_00080): [973] *muss es immer wieder* (0.4) *öh zwischen* (.) *verschiedenen* (0.4) *typen von phraseologismen eben unterschieden werden* (.) *weil_s ja ne konsequenz hat für die °hh* (0.3) *verwendung*. Die Stelle, in der Winogradow über Phraseodidaktik diskutieren soll, taucht in der zweiten Hälfte des Gesprächs in der Streitzone in der Mitte einer Aussage auf. Sie möchte damit etwas Offensichtliches darstellen, das sie als Teil einer Erklärung trotzdem erwähnt und daher mit der Modalpartikel *ja* versieht. *Ja* ist hier weder betont noch mit anderen Modalpartikeln kombiniert und wird nicht abgelehnt.

Evelyn Downey (GWSS_S_00217) mit Erstsprache Englisch äußert das nächste Beispiel in einer Magisterabschlussprüfung zu Phraseodidaktik und Lexikologie (GWSS_E_00083): [171] *das hat ja mit äh bekanntheit und unbekannt[heit zu tun]*. Downey soll die Ebene der Informationsstruktur bestimmen. Die Stelle befindet sich somit in der Verbindlichkeitszone in der ersten Hälfte des Gesprächs. Sie beginnt damit, Assoziationen zu erzeugen und ergänzt diese um die Modalpartikel *ja*, die hier die Funktion ausübt, gemeinsames Wissen anzuzeigen, sowie die Information als unkontrovers zu markieren. Der Effekt ist, dass sie dieses Thema nicht weiter ausführt. Es wird vom Prüfer unterstützt, der den Wechsel auf ein neues Thema akzeptiert und die Modalpartikel damit nicht ablehnt.

Das siebte Beispiel stammt von Noemie Duffout (GWSS_S_00207) aus einer Lehramtsprüfung zu Lyrik und Rechtschreibung (GWSS_E_00075): *[151] eine typische merkmale von der (.) typischen lyrischen texten is ja dass sie eben ähm °h eine komplexe sprache [ähm].* Die Verwendung von *ja* kommt aussagenmittig in der ersten Hälfte des Gesprächs in der Streitzone vor. Sie taucht nach einer längeren Diskussion über lyrische Texte in der Schule auf. Duffout soll die von ihr angesprochenen besonderen sprachlichen Merkmale von Gedichten für eine Begründung für den Umgang mit Lyrik im Unterricht heranziehen. Sie ist sich in der Beantwortung sehr unsicher, was sowohl durch ihr mehrmaliges Nachfragen und die ausformulierten Unsicherheiten als auch durch die Hilfestellungen der Prüferin sichtbar ist. Es ist möglich, dass sie die Stelle mit der Modalpartikel *ja*, bei der genanntes Wissen wiederholt wird, verwendet, um Zeit zu schinden, einen Zugang zu der Beantwortung zu finden und etwas auf die Frage antworten zu können. Die Prüferin möchte entweder nicht noch weiter nachfragen oder gibt sich mit der Antwort zufrieden, die letztendlich nur eine Wiederholung darstellt, und geht zu einer anderen Frage über. Die Modalpartikel wird somit nicht abgelehnt. Sie ist zudem nicht betont, wird allerdings mit der Modalpartikel *eben* kombiniert, die hier eine ähnliche Funktion wie *ja* einnimmt und ebenfalls auf bekanntes Wissen verweist.

Auch die nächste Verwendung kommt von Noemie Duffout aus einer Lehramtsprüfung unter anderem zu Syntax (GWSS_E_00076):

0553 ND_0270 eventuell glaub ich (.) beide

0554 nn (0.3)

0555 ND_0270 aber eher die linke

0556 nn (0.7)

0557 ND_0270 also die (.) muss s (.) die muss ja geschlossen werden (.) glaub ich

0558 nn (2.7)

0559 GK_0264 das hab ich jetzt nicht verstanden

Sie ist nicht betont und kommt in der Mitte einer Aussage im ersten Drittel des Gesprächs in der Verbindlichkeitszone vor. Duffout soll benennen, welche Satzklammer offen bleibt. Nachdem sie länger zwischen beiden Klammern schwankt und sich offensichtlich unsicher ist, versucht sie mithilfe der Modalpartikel *ja*, Sicherheit auszudrücken. Diese wird allerdings vom Prüfer abgelehnt, der Duffouts Festlegung nicht verstanden hat und sie damit zu einer weiteren Erklärung auffordert.

Beispiel Nummer neun stammt ebenfalls aus diesem Transkript von Noemie Duffout:

1452 ND_0270 *das gehört einfach zu der kultur °h und es gibt ja auch märchenhafte elemente die schön sind ähm (.) wer hat nie davon geträumt (.) den schönen prinz auf seinem weißen pferd zu sehen oder °h keine ähnung oder [((knarrt))] hm*

1453 GK_0264 *[hab] ich nich.*

Sie soll die heutige Verwendung von Märchen mit Hinblick auf Interpretationen von Günther und feministische Theorien diskutieren. Die Prüferin Hanne Oberdaum (GWSS_S_00208; HO_0271) spricht von der Grausamkeit der Märchen und den veralteten Erziehungsmethoden. Duffout spricht daraufhin die Kulturzugehörigkeit und die schönen märchenhaften Elemente an. Diese unterlegt sie mit der Modalpartikel *ja*, sodass die Aussage als unstrittig dargestellt wird und somit nicht weiter diskutiert werden soll. Diesen Sachverhalt verdeutlicht sie durch ein Beispiel, welches durch die Formulierung „*wer hat nie davon geträumt*“ eine ähnliche Selbstverständlichkeit erfährt. Die Aussage wird vom männlichen Beisitzer abgelehnt, der anscheinend nie von „dem schönen Prinzen“ geträumt hat. Damit wird deutlich, dass sich die Verallgemeinerung der Aussage nur auf eine bestimmte Gruppe bezieht und andere Menschen davon ausgeschlossen sind. Die Modalpartikel *ja* ist an dieser Stelle unbetont und befindet sich aussagenmittig in der Streitzone im letzten Drittel des Transkripts. Die Sprecherin greift zusätzlich auf die Modalpartikel *einfach* zurück, die an dieser Stelle eine ähnliche Funktion wie *ja* hat und ebenfalls Offensichtlichkeit und Unstrittigkeit anzeigen soll.

Das letzte Beispiel der Untergruppe wird von Ally Thomas (GWSS_E_00078) in einer Master-Modulprüfung zu Perzeptionsmodellen und Phonetik geäußert: [393] *man kann ja nicht immer sagen du warst schuld*. Die unbetonte Form von *ja* kommt kurz vor Ende des Gesprächs in der Streitzone aussagenmittig vor. Die Kandidatin soll das Perzeptionsproblem aus einem Beispiel der Prüferin diskutieren. Sie beginnt damit, dass die Studentin, von der die Prüferin berichtet, falsch betont habe, und fährt dann fort, dass die andere Person die Betonung falsch wahrgenommen habe. Sie revidiert ihre Aussage im nächsten Schritt, indem sie sagt, dass keiner Person eine Schuld zugesprochen werden soll. Diese Änderung unterstreicht sie mit der Modalpartikel *ja*, um einer weiteren Diskussion vorzubeugen, die Notwendigkeit dieser abzusprechen und die Angabe als gesicherte Meinung darzustellen. Damit schwächt sie ihre vorherigen Erläuterungen und stärkt ihre anschließende Ansicht, die sie wie folgt ergänzt: *oder [ich also] °h man [weiß] halt nicht wo diese kommu[nikations]fehler [war aber das]*. Mit dem Einsatz der Modalpartikeln *ja* und *halt* legitimiert sie ihre Ausführungen und begründet, dass sie die Quelle des Kommunikationsfehlers nicht benennen kann, da dies indiskutablerweise nicht möglich ist.

Bei 46 der 63 Stellen der L2-sprechenden Prüflingen in Deutschland, bei denen *ja* als Modalpartikel annotiert wurden, liegt *ja* in anderer Form vor. Oftmals ist dies erst mit dem Anhören des Audios vollständig erkennbar, wie beispielsweise bei Ludmila Vracnik in Gespräch GWSS_S_00194: [144] [*das heißt*] *ja* ((lacht)) *das heißt °h [dass das kind zuerst] (0.3) das lernt was (0.2) maximal einen kontrast hat*. Mit *ja* geht sie hier auf ein vorher und fast zeitgleich geäußertes [142] [*was heißt das*] der Prüferin Jana Schmidtchen ein und verwendet *ja* daher hier als eine Bestätigungspartikel und nicht als Modalpartikel. Die weiteren falschen Annotationen führen dazu, dass keine 25 Fälle von *ja* als Modalpartikel in den Redebeiträgen der Prüflinge mit Deutsch als L2 im deutschen Kontext vorzufinden sind. Daher wurden nur die 17 vorliegenden Fälle im Anhang dokumentiert.

Als Nächstes folgen die Beispiele der Proband*innen aus dem polnischen Kontext. Es beginnt mit einer Verwendung von Kunegunda Cmok (GWSS_S_00296) in einer Bachelor-Semesterprüfung zu Wortbildung (GWSS_E_00098): [11] *wichtig ist auch das dass man n dass man °h ja unterscheiden muss zwischen °h echte und unechte komposita*. Die Stelle befindet sich zu Beginn des Gesprächs in der Verbindlichkeitszone, in der die Kandidatin Wortbildung definieren und einteilen soll. Sie kommt schnell auf Komposita zu sprechen und erklärt diese. Dabei benennt sie auch den Unterschied zwischen echten und unechten Komposita. Die Erläuterung dieser beiden Formen leitet sie mit der Modalpartikel *ja* ein, mit der sie auf bekanntes Wissen verweist. Der Prüfer lehnt die Verwendung der unbetonten Modalpartikel nicht ab, korrigiert jedoch die Grammatik der Probandin.

Das nächste Beispiel stammt von Amelia Ananas (GWSS_S_00231) aus einer Bachelor-Semesterprüfung zum Terminus Sprache (GWSS_E_00107): [7] *wenn wir über die sprache sprechen °h dann gibt es ähm in heutigen zeiten und früher °h ähm die äh so lebendige sprachen also wenn wir menschen sich mit zum beispiel der polnischen sprache bedienen °h dann ist die sprache ja lebendig denn wir °h bedienen und uns mit der sprache*. *Ja* ist unbetont und kommt am Anfang des Gesprächs aussagenmittig in der Streitzone vor. Ananas soll verschiedene Definitionen des Terminus Sprache diskutieren. In diesem Beispiel verweist sie auf den bereits erwähnten Begriff *lebendig*, den sie an dieser Stelle erklärt. Die Offensichtlichkeit und die Wiederholung, die einen Verstoß gegen die Grice'sche Konversationsmaxime darstellt, werden durch die Modalpartikel *ja* als bewusst markiert. Sie wird hier weder mit einer anderen Modalpartikel kombiniert noch abgelehnt.

Das dritte Beispiel folgt kurz darauf ebenfalls in der Streitzone: [32] *das sind ja die äh einteilung äh hm der (.) lebendige nichlebendige sprachen*. Ananas fasst hier ihre Ergebnisse zusammen, um daraufhin zu einem neuen Punkt überzugehen. Da sie alles bereits vorher

erwähnt hat, wird auch hier die Maxime der Quantität verletzt. Um dies als bewusst zu markieren, wird die Modalpartikel *ja* hinzugefügt. Sie wird eingesetzt, um die Wiederholung aus Gründen des Abschlusses der Ausführung zu legitimieren. Eine Betonung, Kombination oder Ablehnung erfolgt auch hier nicht.

Ada Visk (GWSS_S_00272) äußert das vierte Beispiel in einer Bachelor-Semesterprüfung zu Wortbildung (GWSS_E_0014): *[10] im polnischen isses ja aber auch so dass es äh dieses sommer fünfunneunzig gibt aber dieses (.) diese abkürzungen ähm in diesen sätzen °hh ähm sind viel geringer*. Es kommt unbetont zu Beginn des Gesprächs aussagenmittig in der Verbindlichkeitszone vor, in der sie über den Apostroph im Deutschen und im Polnischen referiert. Sie erklärt exemplarisch eine Verwendung des Apostrophs im Deutschen bei Sommer '95. Danach will sie diesen Fall ins Polnische übertragen. Als Hintergrundinformation gibt sie an, dass es diesen Fall dort auch gäbe, und erklärt weiter, dass er aber viel seltener sei. Sie ist sich bewusst, dass ihrem Prüfer als Polnisch-L1-Sprechendem die Existenz dieses Falls im Polnischen ebenfalls bekannt ist. Trotzdem erwähnt sie es, um damit die Grundlage ihrer Erklärung zu setzen.

Das fünfte Beispiel kommt von Adela Lomek (GWSS_S_00259) aus einer Bachelor-Semesterprüfung zu Informativität und Situativität (GWSS_E_00135): *[18] texte können ähm (0.5) ((schnalzt)) ((schluckt)) so wie ich ja schon gesagt habe äh informationen liefern*. Die Stelle kommt in der ersten Hälfte des Transkripts in der Streitzone vor, in der die Kandidatin Textverstehen diskutieren soll. Sie verweist auf einen Sachverhalt, den sie bereits genannt hat. Da sie sich der Wiederholung bewusst ist, jedoch einen Zweck dahinter sieht, ergänzt sie die Aussage mit der Modalpartikel *ja*. Das vorliegende Ereignis soll das Gesagte wieder aufgreifen, und es als Hintergrund bewusst zu machen, um wiederum einen Teil davon, nämlich die Informationen, näher zu erläutern. Sie ist nicht betont oder wird vom Hörenden abgelehnt.

Barbara Witek (GWSS_S_00275) äußert Beispiel Nummer sechs in einer Bachelor-Semesterprüfung zu sprachlicher Höflichkeit (GWSS_E_00136): *[48] [ja es] gibt ja (echte) ähm nonverbale un verbale formen die °h höflichkeit zu zeigen*. Das Ereignis ist kurz vor Ende des Gesprächs in der Streitzone, in der die Kandidatin diskutieren soll, wie Höflichkeit zum Ausdruck kommt und welche nonverbalen Formen es gibt. Sie beginnt ihre Ausführungen damit, auf die Unterscheidung von verbalen und nonverbalen Formen von Höflichkeit zu verweisen. Damit greift sie eine Offensichtlichkeit auf, da ihr Prüfer bereits von nonverbalen Formen gesprochen hat. Diese Begrifflichkeit nimmt sie wiederum auf und ergänzt ihn um sein Gegenstück. Mit dieser Äußerung gibt sie also eine Gliederung und Einleitung ihrer Erklärung. Die Verwendung ist unbetont und wird nicht abgelehnt.

Das siebte Beispiel stammt aus einer Bachelor-Semesterprüfung zu verschiedenen Themen der Linguistik (GWSS_E_00149) und wird von Janina Walewicz (GWSS_S_00273) geäußert: [433] *kontrastiv das bedeutet dass man zwei sprachen untersucht und man untersucht die unterschiede und die ähnlichkeiten °hh aber die ähnlichkeiten sind ja eigentlich unterschiede weil es is nich gleich also die ähnlichkeiten sind nich gleich.* Die Verwendung kommt in der zweiten Hälfte des Transkripts am Anfang der Befragung von Probandin Walewicz vor. Sie erklärt einige Termini wie kontrastiv und konfrontativ. Dabei stellt sie zunächst die Begriffe *Unterschiede* und *Ähnlichkeiten* gegenüber, um sie anschließend gleichzustellen. Bei diesem Schritt verwendet sie die Modalpartikel *ja*. Die Funktion von *ja* ist mir hier nicht komplett ersichtlich, da die Stelle etwas diffus ist. Allerdings gehe ich davon aus, dass sie benutzt wird, um einen Einwand vorwegzunehmen, der darin besteht, dass Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen auch Unterschiede haben. Dies setzt sie als gesichertes Wissen voraus und markiert es als bekannt und unkontrovers. Nichtsdestotrotz erklärt sie daraufhin ihre Ausführung, was aufgrund des Einsatzes von *ja* als Modalpartikel eigentlich nicht erforderlich sein sollte. Daher wirkt es wie ein Antasten an die Definition mit verschiedenen Gedankenschritten. Diese Stelle von *ja* ist unbetont und wird nicht abgelehnt, da die Kandidatin mit der nächsten Definition fortführen kann.

Beispiel Nummer acht kommt von Janina Znamienna (GWSS_S_00306) aus einer Bachelor-Semesterprüfung unter anderem zu Eichendorff und Schiller (GWSS_E_00150). [735] *eichendorff äh sagt ja dass äh die ada (.) die adel selb[st].* Diese Verwendung ist in der Mitte von Znamiennas Befragung und in der Streitzone, in der sie diskutieren soll, wem Eichendorff die Schuld am Untergang des Adels trage, lokalisiert. Sie beginnt ihre Ausführung mit der Darlegung der durch die Modalpartikel *ja* verdeutlichten Tatsache, dass er es dem Adel selbst zuschrieb. Damit spricht sie dem Prüfer bekanntes Wissen an und stellt es als gesichert dar. Diese Stelle dient als Einführung ihrer Erklärung, die sie sogleich durch den Einsatz von *ja* als nicht diskutabel markiert.

In 63 der 71 vermeintlichen Fälle von *ja* als Modalpartikeln in der Gruppe der Prüflinge in Polen kommt *ja* nicht als Modalpartikel vor. Die falsch positiven Fälle sind zum größten Teil Gesprächspartikeln, mit denen die Prüflinge ihre Aussagen strukturieren, indirekte Rede einleiten und auf Aussagen der Prüfenden reagieren. In diesen Fällen ist *ja* aber keine Modalpartikel und sie müssen aussortiert werden. Dementsprechend können nur die vorgestellten acht Verwendungen aus dieser Untergruppe in die Analyse aufgenommen werden.

Im weiteren Verlauf der qualitativen Analyse werden nun die Verwendungen der Prüflinge im Kontext Großbritannien und Nordirland präsentiert. Es wird mit einer Ausführung

von Ari Reiser (GWSS_S_00371) in einem Prüfungsgespräch über Fußball (GWSS_E_00178) begonnen: [4] *warum die deutschen ja einige probleme mit der geschichte gehabt haben*. Die Stelle kommt zu Beginn der Prüfung im ersten Teil vor, in dem Reiser die beiden Hauptfragen seiner Diplomarbeit vorstellt, wovon eine sich mit der Identitätsveränderung der Deutschen beschäftigt. Bevor er seine Begründung für die Erlangung einer neuen Identität der Deutschen durch den Fußball anführt, sagt er, dass er zuerst bekanntmachen müsse, warum die Deutschen einige Probleme mit der Geschichte gehabt hatten. Dieser Aussage fügt er die Modalpartikel *ja* zu, da er sich bewusst ist, dass dieser Umstand den Prüfenden und einer weiteren breiten Masse bekannt ist. Er verdeutlicht damit sein Wissen darüber, dass er dies nicht erklären müsste, da es allgemein bekannt ist, dies aber zu einer vollständigen Erklärung und als Hintergrundinformation dazugehört. Anschließend geht er auf die zwei Weltkriege und die Teilung Deutschlands und damit auf die erwähnten Probleme ein. *Ja* ist hier weder betont noch abgelehnt.

Die zweite Verwendung kommt von Wayne Trend (GWSS_S_00381) aus einer Viva zur deutschen Minderheit in Belgien (GWSS_E_00187): [5] *diese (.) dritte volksgruppe belgiens die deutschsprachige gemeinschaft (0.7) ((schmatzt)) °h das sind ja nur siebenunsieb äh (.) sechsunsiebzg (.) tausend menschen °h aber für mich war es wirklich ein wesentlichen teil von belgien*. Trend berichtet, dass in den Medien kaum über die deutschsprachige Gemeinschaft der Belgier berichtet werde und dass er diese in seiner Diplomarbeit untersucht habe. Mit der Stelle von *ja* greift er ein Gegenargument für die Relevanz der dritten Volksgruppe Belgiens vorweg, welches durch die geringe Anzahl der Betroffenen die Vernachlässigung rechtfertigt. Damit zeigt er an, dass er sich der geringen Zahl bewusst ist, die aber nicht gegen seine Meinung spricht. *Ja* ist nicht betont und wird nicht zurückgewiesen.

Paul Joe Rider (GWSS_S_00379) äußert das nächste Beispiel im zweiten Teil einer Viva zur Finanzierung von Fußball (GWSS_E_00183): [34] *die deutsche flagge °h (.) äh (0.7) war waren ja öh überall*. Die Stelle befindet sich in der Streitzone, in der Rider diskutieren soll, ob er eine Verbindung zwischen Fußball und nationaler Identität sehe. Er geht auf die Situation in Deutschland ein, indem er anmerkt, dass dort 2006 überall die deutsche Flagge zu sehen war. Er geht davon aus, dass dieser Umstand dem Prüfer ebenfalls bekannt ist und dass dies einen offensichtlichen Zusammenhang zwischen nationaler Identität und Fußball darstellt. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt er die Modalpartikel *ja* ein. Diese ist unbetont und wird nicht zurückgewiesen.

Beispiel Nummer vier stammt von Irina Coolskiya (GWSS_S_00385) aus einer Viva zur deutsch-polnischen Beziehung [364] *er (0.3) guckt nur an polens eigeninteresse [(.) und]*

°h nicht auf die bilaterale beziehung mit polen (und jetzt) äh war immer (ja) dra (.) dreiecks (.)[zwischenpolen] frankreich deutschland. Die Stelle kommt kurz vor Abschluss des Gesprächs. In diesem Teil der Streitzone soll sie diskutieren, ob Lech Kaczyński Polen helfe oder schade. Sie führt an, dass er nur Polens Eigeninteresse verfolge und die bilateralen Beziehungen vernachlässige. Dazu gibt sie eine Hintergrundinformation, von der sie sicher ist, dass der Prüferin diese auch bewusst ist bzw. dies allgemein bekanntes Wissen ist. Die Information soll jedoch nicht im Fokus der Ausführung stehen. Um dies zu markieren, nutzt sie *ja*, welches unbetont vorkommt und nicht abgewiesen wird.

Das nächste Beispiel kommt von Gem Sure (GWSS_S_00398) aus dem zweiten Teil einer Viva über die deutsche Automobilindustrie (GWSS_E_00205): *[101] aso (0.5) ich war ja (.) letztes jahr bei [mercedes benz].* Sie führt diese Information als Hintergrund zu ihrer nächsten Erklärung an und liefert mit ihrer eigenen Erfahrung eine Quelle. Es ist möglich, dass der Prüfer von ihrer Erfahrung weiß, da er auch ihre Arbeit bereits gelesen hat und sie sich womöglich bereits über das Thema unterhalten haben. Der Prüfer bekennt zudem seine Kenntnis mit einem bestätigenden *[102] [hm_hm]*. Die Kandidatin geht auf sein Wissen mit ihrer Verwendung von *ja* ein und markiert zugleich, dass sie eine Hintergrundinformation und Quelle angibt, ohne dass diese thematisiert werden soll. Dies wird auch durch das einleitende *aso* signalisiert, welches auf eine Nebeninformation verweist. *Ja* ist unbetont und wird wie beschrieben nicht abgelehnt.

Auch das nächste Beispiel stammt aus diesem Transkript, allerdings aus einer späteren Stelle: *[289] mercedes benz hat ja in den letzten jahren sehr sehr viel probleme gehabt.* Sure soll diskutieren, welche deutschen Autohersteller die besten und die schlechtesten Zukunftsaussichten haben. Bei ihrer Prognose von Mercedes Benz geht sie davon aus, dass die Probleme allgemein bekannt sind und sie diese nicht näher erläutern, aber im Rahmen einer Bewertung erwähnen muss. Sie verwendet eine unbetonte Form von *ja*, die nicht abgelehnt wird.

Die siebte zufällig ausgewählte Verwendung stammt von Sean Oldman (GWSS_S_00403) aus einer Viva zu Stalingrad (GWSS_E_00204), in der er in der Streitzone beantworten soll, inwiefern die schlechte Behandlung der deutschen Kriegsgefangenen im Buch *Der Arzt von Stalingrad* eine Vergeltung für die Taten der deutschen Wehrmacht im Krieg ist: *[139] sie haben also äh °h russen also zwischen neunznhuneinunvierzig bis neunznhunviern[vierzig sehr sch]lecht behandelt aber °h trotzdem das is ja gar kein grund (0.4) deutsche schlecht zu behandelt.* Es wird, ohne das Buch zu kennen, aus dem Transkript nicht ersichtlich, ob es sich bei der Stelle um seine eigene Meinung handelt oder er eine Ansicht einer

Person aus dem Buch beschreibt. Nichtsdestotrotz wird diese Aussage mit der Modalpartikel *ja* bestärkt und als gesichert und unstrittig markiert.

Die nächste Stelle kommt ebenfalls von ihm: [270] *gib_s kein (0.4) andere bucher (0.3) uber d kriege die eigentlich großbritannien verloren hat (0.2) aber dann (.) so niemand interessiert sich darauf (0.3) weil dann (0.4) sie ham die ja verloren so (großbritannien)*. Hier soll Oldman an späterer Stelle im Gespräch, ebenfalls in der Streitzone, die Faszination von Stalingrad in Großbritannien erklären. In seiner Antwort spricht er von der allgemeinen Faszination vom Zweiten Weltkrieg in Großbritannien und ergänzt, dass es keine Bücher über die Kriege gäbe, die Großbritannien verloren hat, denn niemand interessiere sich dafür, da Großbritannien *ja* verloren habe. Hier wird bei der Stelle mit *ja* zum einen der Umstand, dass es sich um verlorene Kriege handele, wiederholt und dies zum anderen zugleich als Begründung vorgebracht, warum kein Interesse daran bestünde. Hierbei könnte eine Kritik mitschwingen, dass kein Interesse an verlorenen Kriegen herrsche, welche auch durch die Intonation an dieser Stelle vermittelt wird. Somit könnte *ja* hier als Reaktivierung mitgeteilten Wissens und Übertragung von Kritik dienen. Die Stelle ist unbetont und wird nicht zurückgewiesen.

Beispiel Nummer neun ist aus einer Viva zur Autoindustrie (GWSS_E_00195) und wird von Semma-Lee Longer (GWSS_S_00393) geäußert: [213] *die produzieren dann alle andere aut[os in (.) andere werke in deutschland sie haben [ja ziemlich v]iele noch*. Die Stelle befindet sich kurz vor Beendigung des Gesprächs in der Streitzone, in der Longer die Rolle des Produktionsorts von Mercedes für den Markt diskutieren soll. Sie spricht davon, dass die C-Klasse eine besondere Bedeutung für die Schwaben habe, da nur sie dort produziert werde. In einer Nebeninformation geht sie darauf ein, dass Mercedes noch viele andere Werke in Deutschland habe. Diese Information stellt sie als gesichert und bekannt dar, indem sie die Modalpartikel *ja* benutzt und macht zugleich deutlich, dass dies nicht weiter ausgeführt wird. Es ist eine unbetonte Verwendung, die nicht abgelehnt wird.

Das letzte Beispiel dieser Teilgruppe stammt von Leanne Holiday (GWSS_S_00388) aus einer Viva zu Schwyzerdütsch (GWSS_E_00192): [431] *man kann das (.) ja nicht sicher sa[gen aber]*. Die Stelle befindet sich in der zweiten Hälfte des Gesprächs in der Streitzone, in der Holiday argumentieren soll, ob die Öffnung der Schweiz eine Auswirkung auf die Verwendung und Entwicklung des Schwyzerdütschen haben wird. Sie weicht zunächst einer Antwort aus, in der sie darlegt, dass man dies nicht sicher sagen könne. Die Kandidatin kann diese Aussage zur Zeitgewinnung nutzen, da sie mit *aber* fortfahren möchte und ausdrücklich ihre eigene Meinung gefragt war. Diese Stelle versieht sie mit der Modalpartikel *ja*, welches die Aussage als gesichert und unumstritten darstellen lässt. Dies wird von der Prüferin so

angenommen: [432] [^o*h natürlich*] nicht [*aber*]. Die Zustimmung zu der Selbstverständlichkeit wird insbesondere durch ihre Verwendung von *natürlich* ausgedrückt. Die Stelle ist unbetont.

Auch bei dieser Untergruppe liegen viele Fälle vor, bei denen *ja* nicht als Modalpartikel vorkommt, aber als solche annotiert wurde. Daher konnten auch nur 18 Fälle in die Analyse einbezogen werden. Weitere Befunde, die aus den im Anhang gesammelten Daten aller Verwendungen hervorgehen, werden im Folgenden vorgestellt.

Zusammenfassend wird *ja* in allen Gruppen nur selten mit anderen Modalpartikeln kombiniert und die Verwendung nur in drei Fällen zurückgewiesen. Bei allen untersuchten Fällen liegt *ja* unbetont und aussagenmittig vor. Mit 47 Fällen liegen die meisten Verwendungen in der Streitzone (s. Abbildung 7).

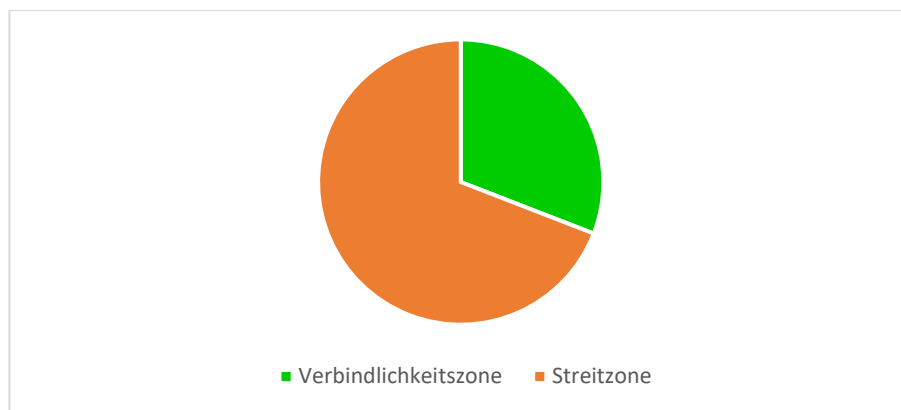


Abbildung 7. Verteilung der Fälle in die Zonen des Wissens.

Bezüglich der Art der Aussage wird *ja* am meisten in Erklärungen, Einschüben und Hintergrund- und Nebeninformationen geäußert. Die Linien zwischen den verschiedenen Typen sind jedoch sehr fein und die Kategorien schwierig voneinander zu trennen. Ebenso ist die Einteilung in verschiedene Funktionen kompliziert, da sie sich nicht genau voneinander trennen lassen und oftmals überlappen. Dennoch sind die häufigsten Funktionen, auf allgemeines bzw. der prüfenden Person bekanntes Wissen zu verweisen, auf bereits Gesagtes zu verweisen oder Offensichtlichkeit und Unstrittigkeit anzudeuten. Dies alles wird mit der Funktion *ja* versehen, um die Erwähnung als bewusst gemacht zu markieren und damit einer Verletzung der Grice'schen Maxime der Quantität vorzubeugen. Abbildung 8 stellt die verschiedenen Funktionen mit der Anzahl der jeweiligen Vorkommnisse dar. Dabei werden einige Fälle doppelt angezeigt, da *ja* dort mehrere Funktionen einnimmt.

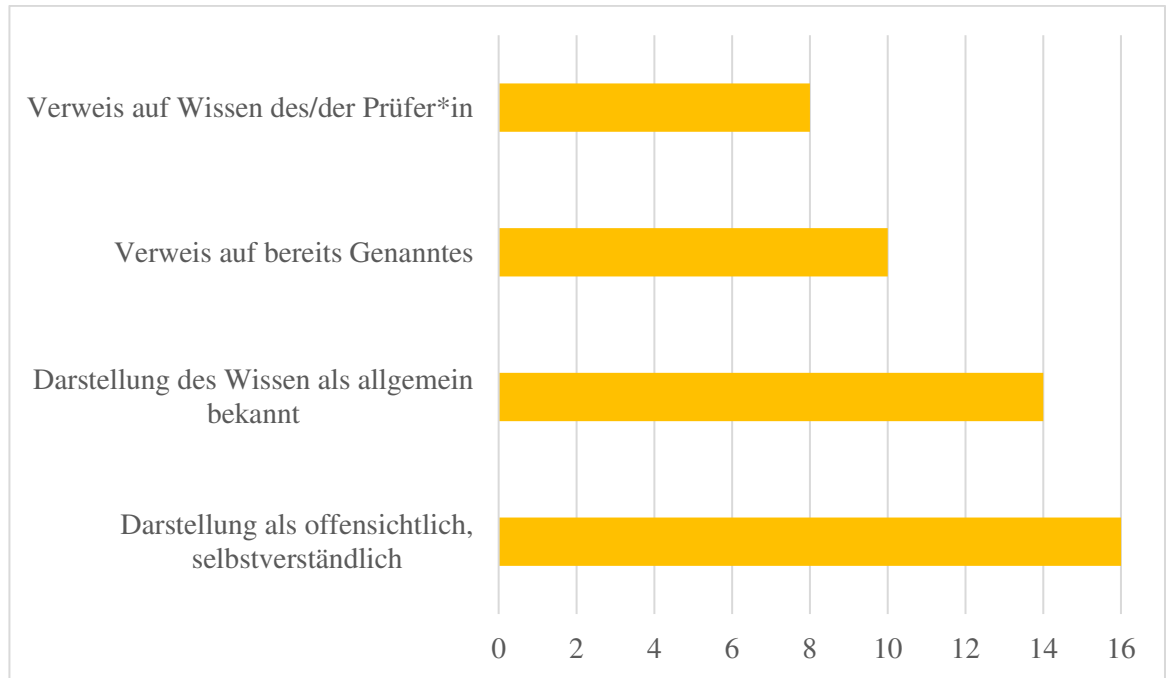


Abbildung 8. Funktionen von *ja* als Modalpartikel in den Beispielen.

In Abbildung 9 werden die Beispiele in den Aussagenarten, in denen sie vorkommen, dargestellt. Einige Kategorien aus der Tabelle im Anhang, die sich stark ähneln und überschneiden, wurden zusammengefasst.

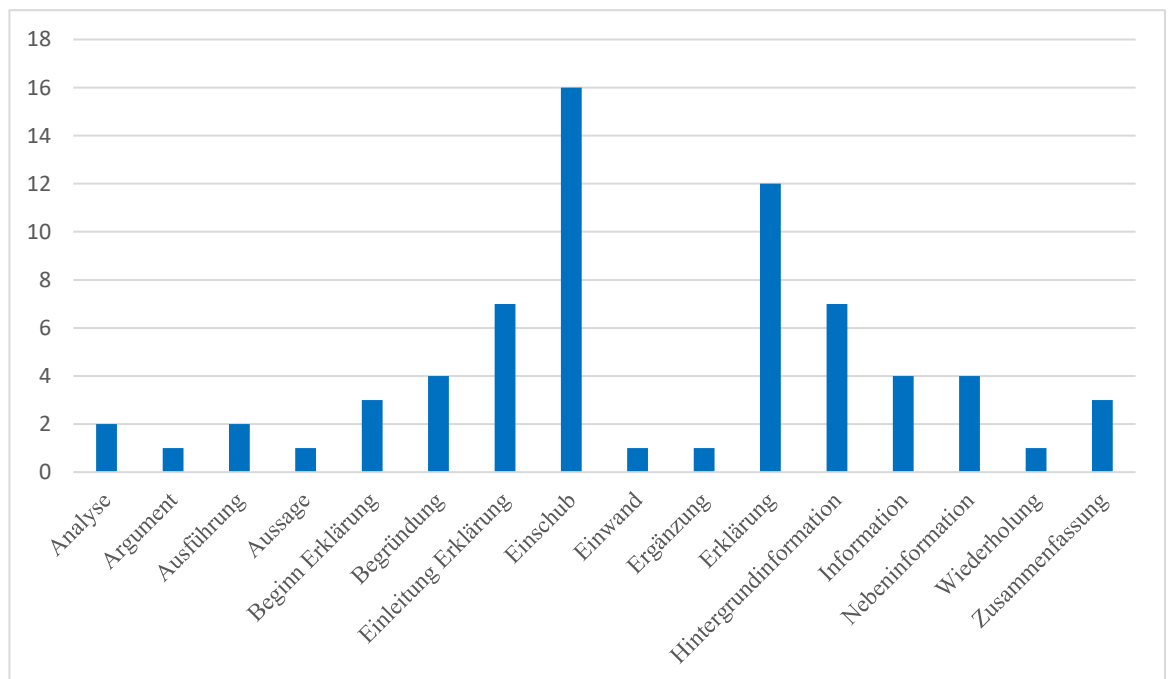


Abbildung 9. Arten der Aussagen der Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel.

6 DISKUSSION

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem vorherigen Kapitel genauer beleuchtet und in Kontext zu den in Kapitel 2 vorgestellten vorausgegangenen Studien gesetzt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Unterschiede in den einzelnen Teilgruppen gelegt und die Vorkommnisse hinsichtlich Funktion, Betonung, Rückmeldung, Stelle und Art der Aussage ausgewertet.

Zu Beginn werden die Vorkommnisse in den Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache verglichen. Im Prüfungsgespräch treten im Vergleich zu den anderen Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache Expertenvortrag und studentischer Vortrag die meisten Fälle von *ja* als Modalpartikel auf. Dies mag an der dialogischen Struktur des Prüfungsgesprächs liegen und entspräche damit Borchniaks et al. (vgl. 2017) Beobachtung. Ein Argument dafür bietet auch das vermehrte Vorkommen in der Streit- als in der Verbindlichkeitszone. Auch wenn beide dialogisch gestaltet sind, entspricht die Verbindlichkeitszone häufig einem monologartigen Vortrag über das jeweilige Thema, während in der Streitzone mehr Interaktion zwischen den Dialogpartner*innen stattfindet. Um dies als Argument zu betrachten, muss allerdings die Angabe hinzugezogen werden, wie viel Anteil am Prüfungsgespräch die beiden Zonen jeweils beanspruchen, um zu überprüfen, ob die Verteilung der Vorkommen nicht nur dieses Verhältnis widerspiegelt. Weitere Begründungen können natürlich auch in anderen Merkmalen des Formats liegen, wie der Aufgabe der Prüflinge, ihr Wissen zu demonstrieren. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die Prüfenden die Modalpartikel *ja* relativ gesehen häufiger verwenden als die Prüflinge, wie im weiteren Verlauf eingehender besprochen wird.

Die Aufteilung in die verschiedenen Wortklassen zeigt ein völlig anderes Ergebnis als die Untersuchung an Expertenvorträgen von Bochniak et al. (vgl. 2017). Dort war *ja* in den Wortarten Diskursmarker, Modalpartikel, Nomen, Rückversicherungssignal und der Kategorie der „Nichtgrammatischen Elemente Interjektionen, Responsiv, Rezeptionsmarker“ vertreten und dies teilweise mit einer vergleichbaren Frequenz (Institut für deutsche Sprache). Bei den hier untersuchten Prüfungsgesprächen tritt *ja* ausschließlich als Modalpartikel und bei den „Nichtgrammatischen Elementen Interjektionen, Responsiv, Rezeptionsmarker“ auf und dies zu einer unausgeglichene Häufigkeit. Das scheint ungewöhnlich, mag jedoch an der unterschiedlichen Annotation und Einordnung liegen. Die weiteren von Bochniak et al. (vgl. 2017) aufgeführten Modalpartikeln *eben*, *einfach* und *mal* wurden hinsichtlich ihrer Aufteilung in die Wortarten überprüft. Die Verteilung entspricht den Ergebnissen von Bochniak et al. (2017). Es ist möglich, dass die anderen bei *ja* vorkommenden Wortarten hier unter der

Kategorie der nichtgrammatischen Elemente zusammengefasst wurden. Dies kann Gegenstand für weitere Forschung bilden, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter untersucht.

Durch die qualitative Analyse wird ersichtlich, dass einige Fälle vorliegen, in denen *ja* fälschlicherweise als Modalpartikel annotiert wurde. Diese Fehlerquote zieht sich durch die gesamten Zahlen der quantitativen Analyse. Es müsste daher bei allen dort vorliegenden Fällen eine Überprüfung vorgenommen werden, ob es sich um eine korrekte Annotation handelt. Da sich die falsch positiven Treffer mutmaßlich jedoch in allen Teilgruppen finden lassen, können die Ergebnisse der Analyse nichtsdestotrotz für die Diskussion genutzt werden. Im qualitativen Teil der Analyse werden die falsch positiven Treffer aussortiert, und eine Besprechung der Konsequenzen erfolgt im weiteren Verlauf der Diskussion.

Aus Tabelle 1 und Tabelle 4 geht hervor, dass die Prüfenden auch bei einem insgesamt geringeren Redeanteil häufiger auf die Modalpartikel *ja* zurückgreifen. 54 % der Fälle von *ja* als Modalpartikel in Prüfungsgesprächen fallen auf die Prüfenden zurück, die insgesamt einen Redeanteil von 44 % einnehmen. Bis auf die Gruppe der L1-Sprechenden im Kontext Deutschland sind die Prüfenden diejenigen mit der meisten Verwendung der Modalpartikel *ja*. Dies kann in den Gruppen an der höheren Sprachkompetenz im Deutschen der Prüfenden liegen. Im L2-Kontext Deutschland und Großbritannien sind die meisten Prüfenden Deutsch-Erstsprechende. Auch die L2-sprechenden Prüfenden haben vermutlich einen höheren Sprachstand als die Prüflinge. Anhand von Abbildung 4 lässt sich erkennen, dass es mit Sprecher Gerd Kröner (GWSS_S_00012) einen Ausreißer gibt, der mit 3 % Anteil der Modalpartikel *ja* an den Gesamttokens das Ergebnis beeinflussen kann. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass der Sprecher insgesamt nur 31 Tokens verwendet, wovon eine die Modalpartikel *ja* ist. Daher ist sein Einfluss auf die totalen Zahlen in Tabelle 4 nicht so hoch wie möglicherweise anzunehmen. Die Verwendung bei den Prüfenden wird in dieser Arbeit nicht näher behandelt, bietet sich aber für eine Erweiterung der Forschung an.

Es zeigt sich des Weiteren, dass es große Unterschiede zwischen den Sprechenden hinsichtlich der Verwendung von *ja* als Modalpartikel gibt. Diese sind zum einen auf individuelle Sprecherpräferenzen zurückzuführen, wie auch Bochniak et al. (vgl. 2017) für die Vortragenden von Expertenvorträgen zeigen. Bei Betrachtung einzelner Transkripte lassen sich oftmals präferierte Modalpartikeln herauskristallisieren. So fallen 1,2 % von Ludmila Vracniks (GWSS_S_00194) Gesamttokens auf die Modalpartikel *eben* und die ebenfalls L2-sprechende Ally Thomas (GWSS_S_00210) greift vermehrt auf die Modalpartikel *halt* zurück. Ein Beispiel

für die vermehrte Verwendung der Modalpartikel *ja* ist Lara Glückner (GWSS_S_00025) aus der Gruppe der L1-Sprechenden, bei der die Modalpartikel 2,3 % der Gesamttoken ausmacht.

Zum anderen zeigt sich, dass die Verwendung bei den L1-Sprechenden weitaus höher als bei den L2-Sprechenden ist. Damit können die bisherigen Studien zu der Nutzung bei L1- und L2-Sprechenden und auch Hypothese 1 bestätigt werden. H1.1. kann allerdings nicht bestätigt werden, da die Gruppe im Kontext Großbritannien unter den L2-Prüflingen diejenige mit den meisten Vorkommnissen von *ja* als Modalpartikel ist. Die Sprechenden weisen auch nach Aussortierung der falsch positiven Treffer weitaus mehr Fälle als die Teilnehmenden im Kontext Polen auf. Dies ist auch bei den jeweiligen Sprechenden im Kontext Deutschland der Fall. Nach der Aussortierung der falsch zugeordneten Fälle kann keine einzige Situation der L2-Sprechenden den polnischsprachigen Prüflingen zugeordnet werden, obwohl sie innerhalb dieser Kategorie die größte Gruppe von Proband*innen stellen. Von den insgesamt drei englischsprachigen Teilnehmenden verwenden zwei die Modalpartikel *ja*. Somit kann H1.2. auch widerlegt werden. Denn die Prüflinge im Kontext Polen verwenden die Modalpartikel *ja* zwar seltener als die Deutsch-L1-Sprechenden, allerdings weniger als die Prüflinge mit Englisch L1. Es scheint also keinen Einfluss zu haben, ob es in der Erstsprache der untersuchten Personen ebenfalls Modalpartikeln gibt, beziehungsweise wenn es einen Einfluss gibt, könnte dieser auch negative Effekte hervorrufen. Dies sollte anhand einer größeren Stichprobe nochmals überprüft werden. Auch bei den L2-Sprechenden im Kontext Deutschland können anhand der geringen Anzahl der Proband*innen keine zuverlässigen Aussagen über einen Zusammenhang getroffen werden. Es fällt jedoch auf, dass die bei der qualitativen Analyse und damit als Modalpartikel bestätigten Fälle vorwiegend bei einigen wenigen Personen auftreten. Von den insgesamt 17 bestätigten Verwendungen der Modalpartikel *ja* innerhalb der Gruppe der L2-Sprechenden im Kontext Deutschland entfallen sieben Nutzungen auf die Sprecherin Ludmila Vracnik (GWSS_S_00196) mit der Erstsprache Slowenisch. Weitere sieben Verwendungen kommen von Noemie Duffout (GWSS_S_00207) mit Französisch als L1. Die restlichen drei Fälle entfallen jeweils auf zwei Probandinnen mit Erstsprache Englisch und eine Sprecherin mit L1 Russisch. In den beiden anderen Gruppen der L2-Sprechenden ist eine größere Verteilung der Fälle auf verschiedene Kandidat*innen ersichtlich.

Darüber hinaus geht aus den revidierten Daten hervor, dass die L2-Sprechenden außerhalb Deutschlands *ja* als Modalpartikel nicht notwendigerweise weniger verwenden als die L2-Sprechenden im Kontext Deutschland. Die Verwendung ist demzufolge nicht unbedingt vom Kontext und der sprachlichen Umgebung der Kandidat*innen abhängig. Dies entspricht den Ergebnissen von Husso (1981), die ihre Hypothese, dass die L2-Sprechenden im Kontext

Deutschland die Modalpartikeln besser beherrschen als die Teilnehmenden in Finnland, nicht bestätigen konnte. Eine Aussage darüber, ob die vorgestellte Aufteilung der Fälle von den Individuen oder den jeweiligen Erstsprachen abhängig ist, kann aufgrund der geringen Stichprobe nicht getroffen werden.

Vermutlich ist der Sprachstand hingegen ein zuverlässigerer Indikator für eine häufige Verwendung der Modalpartikel *ja*. Dies zeigt sich zum einen in der erwähnten höheren Frequenz bei den Prüfenden, die meist auch eine höhere Sprachkompetenz aufweisen. Zum anderen ist auch bei den Prüflingen mit L1 Deutsch eine hohe Verwendung von *ja* als Modalpartikel detektierbar. Es ist die einzige Gruppe der Prüflinge, in der alle Sprechenden auf die Modalpartikel *ja* zurückgreifen. Im Korpus werden zwar die beherrschten Sprachen der Teilnehmenden angegeben, aber leider keine detaillierten Angaben zu dem Sprachstand der jeweiligen Sprechenden geboten. Der unterschiedliche Sprachstand lässt sich jedoch auch anhand der Audios und der Transkripte ausmachen. Sofern die Modalpartikel *ja* von den Teilnehmenden verwendet wurde, wurde sie semantisch und syntaktisch korrekt angewandt. Dies gibt der Vermutung Rückhalt, dass die Modalpartikeln aufgrund ihrer grammatischen Fakultativität von den Lernenden lieber gar nicht benutzt werden, als dass sie fehlerhaft verwendet werden. Das ist ein weiteres Indiz für die Bedeutung des Sprachstandes in der Benutzung der Modalpartikeln. Als weiterer Indikator können Auslandsaufenthalte dienen. Die Information darüber ist abrufbar und zeigt, dass die Personen innerhalb der Gruppe der L2-Sprechenden mit den meisten Verwendungen der Modalpartikel *ja* längere Aufenthalte in Deutschland vorweisen können. So hat Ludmila Vracnik ein Jahr und fünf Monate in Deutschland verbracht und Noemie Duffout drei Jahre in Deutschland studiert. Dies liegt jedoch im Durchschnitt der Proband*innen, die teilweise bis zu sieben Jahre in Deutschland verbracht haben. Sean Oldman und Ari Reiser aus dem Kontext Großbritannien und Nordirland haben je ein Jahr in Deutschland verbracht. Alle Proband*innen aus dieser Gruppe weisen einen Auslandsaufenthalt in Deutschland oder Österreich von entweder fünf Monaten oder einem Jahr auf. Für die Sprecherin mit den meisten Fällen im Kontext Polen, Amelia Ananas, liegt keine Angabe bezüglich eines Auslandsaufenthalts vor. Bei den meisten Kandidat*innen aus dieser Gruppe ist das jedoch der Fall. Der Einfluss eines Auslandsaufenthaltes in einem deutschsprachigen Land auf die Verwendung der Modalpartikel *ja* lässt sich aus den gegebenen Daten nicht zuverlässig konstatieren und sollte mit einem größeren Datensatz genauer beleuchtet werden.

Bezüglich der Kombination mit anderen Modalpartikeln lässt sich zunächst festhalten, dass ähnlich wie bei Gutzmann & Turgay (vgl. 2016) auch hier weniger

Modalpartikelkombinationen vorkommen als angenommen. Die Modalpartikel *ja* taucht oft gehäuft und teilweise mit anderen Partikelformen von *ja* auf, aber meistens ohne Kombination mit anderen Modalpartikeln. Wie auch Burkhardt (vgl. 1982: 355) herausarbeitet, korreliert die Modalpartikel *ja* häufig mit Gliederungspartikeln. Dies lässt sich auch in dieser Untersuchung feststellen. Aus Hussos (vgl. 1981) Untersuchung geht hervor, dass L2-Sprechende weniger Modalpartikelkombinationen verwenden als L1-Sprechende. Hinsichtlich der Verwendung mit anderen Modalpartikeln lassen sich in dieser Untersuchung keine signifikanten Unterschiede zwischen den L1- und L2-Sprechenden feststellen. Da die L2-Sprechenden jedoch insgesamt weniger Modalpartikeln verwenden als die L1-Sprechenden, liegt nur eine kleine Datenmenge vor. H2 kann somit ebenfalls nicht bestätigt werden, die Untersuchung sollte aber auch hier erneut mit einer größeren Datenmenge durchgeführt werden, um eine präzisere Aussage zu ermöglichen.

Es zeigen sich jedoch einige interessante Kombinationen, die unter anderem mit Thalers (vgl. 2010) Beobachtungen zu der vermehrten Verwendung der Modalpartikel *ja*, *halt* und *eben* in insgesamt unsicheren Wissenssituationen in Verbindung gebracht werden können. In Beispiel 23 von Anke Traum wird *ja* mit dem Heckenausdruck *wahrscheinlich* kombiniert, welcher Unsicherheit ausdrückt. Allerdings kommen sie gemeinsam in derselben Aussage vor und somit wird die Funktion von *ja*, Sicherheit und Unstrittigkeit auszudrücken, ausgehebelt. Dennoch soll die Annahme nicht weiter vertieft werden und wird daher mit der Modalpartikel *ja* versehen. Sie wird jedoch nicht wie von Thaler ausgeführt, in einem „einigermaßen gesichert[en]“ Element verwendet (Thaler 2010: 156). Auch Noemie Duffout hebt in Fall 36 die Funktion der Modalpartikel *ja* aus, indem sie diese mit *glaub ich* und *eher* kombiniert und ihre Funktion somit entkräftigt. In anderen Fällen wird *ja* mit weiteren affirmativen Partikeln verwendet und ihre Funktion somit bestärkt, wie es in Beispiel 35 der Fall ist, in der *ja* mit der Modalpartikel *eben* kombiniert wird, die eine ähnliche Funktion ausübt.

Fall 36, in dem einerseits durch die Modalpartikel *ja* Sicherheit ausgedrückt werden soll, andererseits durch die Gradpartikel *eher* und den Heckenausdruck *glaub ich* Unsicherheit übertragen wird, ist auch einer der zwei Fälle, bei denen die Modalpartikel *ja* abgelehnt wird. Der Prüfer erwidert, dass er die Aussage Duffouts nicht verstanden habe und fordert sie somit zu einer weiteren Erklärung auf. Hier erfüllt die Modalpartikel also nicht ihre Funktion, Selbstverständlichkeit auszudrücken und somit die Aussage nicht weiter thematisieren zu müssen. Das mag einerseits an den entkräftigenden Heckenausdrücken liegen, andererseits an der gesamten Situation im Gespräch, in der die Kandidatin zwischen zwei konträren Aussagen schwankt und sich merklich unsicher ist. Im zweiten Fall (#37), in dem die Verwendung von *ja*

eine Ablehnung erfährt, ist sich die Kandidatin Duffout sicherer in ihrer Aussage. Allerdings bezieht sie sich mit der mitschwingenden Selbstverständlichkeit nur auf eine Gruppe der Gesellschaft, wie ihr Prüfer anmerkt. Auch wenn es in diesem Fall eine lustige Situation ist, wird die Selbstverständlichkeit der Modalpartikel abgelehnt und sie erfüllt ihre Funktion nicht. In einem weiteren Beispiel, Fall 18, der von der L1-Sprecherin Laura Mannecke geäußert wird, wird nicht der direkt mit *ja* verbundene Einschub (*das is ja (0.3) unterschiedlich*) zurückgewiesen, sondern der übergreifende Teil: *je nachdem wie sehr das (.) konzeptionell schriftlich vorbereitet wurde das is ja (0.3) unterschiedlich*. Der Prüfer reagiert darauf, indem er äußert, dass es nicht nur um die Vorbereitung gehe. Daher wird die Verwendung von *ja* nicht abgelehnt, da nicht verneint wird, dass die Vorbereitung unterschiedlich ist, sondern die Fokussierung. H3 kann mit diesen drei Fällen bestätigt werden, denn es kommt in einigen Fällen zu Ablehnungen der Modalpartikel *ja*. Dennoch wird ihre Funktion in den meisten Fällen angenommen. Die Prüfungssituation stellt für beide beteiligte Gruppen, Prüfende und Prüflinge, eine Bewertungssituation dar (vgl. Zegers 2004: 307) und beide sind darauf bedacht, ihr Gesicht zu wahren (vgl. Meer 1998). Aus diesen Gründen ist es möglich, dass die Prüfenden eine Ablehnung der mit *ja* verbundenen Unterstellung des vorhandenen Wissens und damit eine mögliche gesichtsverletzende Situation vermeiden möchten. Andererseits ist es natürlich auch denkbar, dass die Funktion der Modalpartikel *ja* ziemlich stark ist und ihr Effekt, die damit verbundene Aussage als gesichert anzunehmen und nicht weiter nachzufragen, tief verankert ist. Hier wäre es interessant, Gespräche mit den Beteiligten zu führen und sie nach diesen Aussagen zu fragen.

In allen Teilgruppen finden sich Fälle, in denen *ja* nicht als Modalpartikel auftritt, sondern größtenteils als Gliederungs-, Rezeptiv- oder Responsivpartikel. Dies kann daran liegen, dass die Modalpartikeln bei der Annotation der Expertenvorträge im GeWiss-Korpus als Untergruppe der Gesprächspartikeln gesehen werden:

Analog zum FOLK-Projekt werden für den Bereich der Gesprächspartikeln drei Hauptkategorien unterschieden: Partikeln im engeren Sinne (PTK), Nicht-grammatische Elemente (NG) und die Vor-Vorfeld und Nachfeld-Elemente (SE). Bezüglich der Partikeln im engeren Sinne werden die beiden vorgeschlagenen Subkategorien der Modal- und Abtönpartikeln (PTKMA) und der Intensitäts-, Fokus- und Gradpartikeln (PTKIFG) übernommen (Wallner 2017: 63).

Es ist möglich, dass dies ebenso bei der Annotation der Prüfungsgespräche der Fall ist. Damit ist diese Einteilung konträr zu der im Duden vorgenommenen Unterteilung. Dort werden die Modalpartikeln und die Gesprächspartikeln auf gleicher Ebene als Untergruppen der

Partikeln gesehen (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016: 600-606). Die Gesprächspartikeln wiederum werden als Oberbegriff der Gliederungs-, Rezeptions-, Responsivpartikeln und teilweise der Interjektionen genannt. Dies scheint zu bedeuten, dass die vom Duden unter Gesprächspartikeln aufgeführten Partikeln auch unter der Annotation der Modalpartikeln in den Prüfungsgesprächen zu finden sind. Diese Fälle wurden jedoch in der Analyse aussortiert, wie in Kapitel 4.2. beschrieben. Die annotierten Daten des GeWiss-Korpus sind folglich für eine wie hier vorgenommene Analyse von Modalpartikeln, die in der Definition von Modalpartikeln der Einteilung im Duden folgt, nicht reliabel. Dies liegt daran, dass sie mit den Gesprächspartikeln, die hier von den Modalpartikeln abgegrenzt werden, vermischt sind. Aufgrund dieser Aussortierung fließen in die qualitative Analyse nur 68 anstatt der angestrebten 100 Verwendungen ein. Damit zeigen die qualitativen Beobachtungen, dass die Daten, die im quantitativen Teil vorgestellt werden, revidiert werden müssten. Um der Definition der verschiedenen Partikelgruppen des Duden zu folgen, müssten alle dort dargestellten Fälle daraufhin überprüft werden, ob sie in diesem Sinne eine Modalpartikel darstellen oder nicht. Die Angaben können bereits so weit angepasst werden, dass sich in der Teilgruppe der L2-Sprechenden im Kontext Deutschland lediglich 17 Fälle von *ja* als Modalpartikel finden lassen, in der Gruppe der L2-Sprechenden im Kontext Polen acht und im Kontext Großbritannien und Nordirland 18 Verwendungen. Bei der Gruppe der L1-Sprechenden kommen mehr als 25 Fälle vor. Damit wurde der Soll der qualitativen Untersuchung erfüllt und die anderen Fälle nicht weiter untersucht. Doch auch hier wurden im Sinne der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition der Modal- und Gesprächspartikeln falsch zugeordnete Beispiele vorgefunden, die durch neue Beispiele ersetzt werden konnten. Dies zeigt zudem die unterschiedlichen Einteilungen, die in den Grammatiken vorgenommen werden, und die eine solche empirische Arbeit erschweren. Die 2018 erschienene Grammatik von Fandrych & Thurmair folgt der in dieser Arbeit angewandten Einteilung der Partikeln in Modal-, Fokus-, Intensitäts- und Gesprächspartikeln. Helbig & Buscha (2017) hingegen unterscheiden in ihrem Werk zwischen den Modal-, Grad- und Steigerungspartikeln. Sie führen des Weiteren die Kategorie der „Scheinbaren Partikeln“ an, unter welcher weitere Subklassen angeführt werden. Sie werden jedoch nicht in die Klasse der Partikeln aufgenommen, da sie wesentliche Merkmale nicht erfüllen. Dazu zählen die Antwortpartikeln, die in dieser Masterarbeit den Gesprächspartikeln untergeordnet werden (vgl. Helbig & Buscha 2017: 424).

Auch wenn in jeder der Teilgruppen in der qualitativen Analyse Fälle von aussortierten Gliederungs-, Rezeptiv- und Antwortpartikeln vorhanden waren, so traten sie vermehrt bei den L2-Sprechenden und insbesondere im Kontext Polen auf. Bei den polnischsprachigen

Prüflingen sticht eine Verwendung besonders hervor. Bei dieser reagieren die Prüflinge auf eine Hilfe oder eine Korrektur eines Prüfenden hinsichtlich ihrer Aussprache oder Grammatik. Sie werden von ihm unterbrochen, er nennt die korrigierte Form und diese wird von den Kandidat*innen mit *ja* versehen und wiederholt, wie in folgendem Beispiel von Klementyna Boligłowa (GWSS_S_00288) in Sprecherereignis GWSS_E_00090 gezeigt wird:

0030 LC_0449 *also symptome und äh signa[le (.) ja äh semantische signale (dann) hm hm_hm]*

0031 KB_0408 *[signale ja also signale (ham) (.) ja semantische signale und sie h]aben sowohl einen (.) sender als auch einen empfänger.*

In dieser Situation wird *ja* als Bestätigungspartikel verwendet. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Sprechenden sich selbst korrigieren. In dieser Situation tritt *ja* meistens als Reparaturmarker auf (vgl. Fischer & Diewald 1998: 96), welches eine Untergruppe der Diskursmarker bildet (vgl. Pfeiffer 2017).

Als weitere Auffälligkeit bei den L2-Sprechenden zeigt sich die Verwendung von *ja* als Gliederungspartikel nach Burkhardt (vgl. 1982: 347). Er schreibt, dass diese vierte Art der Gliederungspartikeln nur in der indirekten Rede auftritt. Diese Verwendung wird unter anderem von der Sprecherin Ally Thomas (GWSS_E_00078) mit Erstsprache Englisch gehäuft verwendet. Sie benutzt *ja*, um in die indirekte Rede einzuleiten, wie folgendes Beispiel aus Ereignis GWSS_E_00078 illustriert: [0314] *sa[chen wo man sagen muss ja das] kann nicht hundertprozent [zutreff]en*. Diese Auffälligkeiten stellen interessante Phänomene dar, welche ebenfalls in weiteren Forschungen behandelt werden könnten. Bei den L1-Sprechenden mussten weniger Beispiele aussortiert werden, daher wird davon ausgegangen, dass der größte Teil der annotierten Modalpartikeln im Sinne der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition wirklich auch Modalpartikeln sind. Es zeigt sich also, dass der Unterschied zwischen den L1- und L2-Sprechenden noch größer ist, als nach der Auswertung der quantitativen Angaben angenommen wurde. Die L2-Sprechenden scheinen jedoch *ja* häufiger als Antwort-, Gliederungs- und Rezeptivpartikeln zu benutzen als die L1-Sprechenden. Das ist jedoch eine These, die in einer weiterführenden Arbeit überprüft werden sollte.

Oftmals wurden die falsch annotierten Fälle nur beim Anhören des Audios erkenntlich. Ein Beispiel dafür ist aus Gespräch GWSS_E_00180 und wird von Katie Wellbeing (GWSS_S_00376) geäußert: [55] *südbadenwürttemberg ist (1.1) ähm (.) katholisch und (0.6) z (.) nordbadenwürttemberg ist heterogen es gibt (0.2) viele verschiedene konfessionen [°h] (0.3) äh (.) nordenbadenwürttemberg is auch sehr industrialisiert °h [während] die süd (.) der süd (.) hm ja (.) ziemlich traditionell ist*. Ein weiteres Beispiel kommt von Ludmila Vracnik

(GWSS_S_00195) aus Ereignis (GWSS_E_00065): [269] *es äh (.) es erleichtert ja äh einem also auch das denken*. Dem ausschließlichen Lesen des Transkripts nach könnte *ja* an diesen Stellen als Modalpartikel vorliegen. Beim Anhören wird jedoch deutlich, dass es sich um Gliederungspartikeln handelt. Dies wird auch durch die Pause und die Häsitationsmarker *hm* und *äh* verdeutlicht. Auch liegt an manchen Stellen, bei denen eine falsche Positionierung der Modalpartikel *ja* vermutet werden kann, tatsächlich eine andere Partikel vor, wie bei folgender Äußerung von Mariela Kundt (GWSS_S_00200) in Ereignis GWSS_E_00076: [209] *ja das stimmt das (.) das (0.9) das genus ja da kommt von substantiv*. Es ist demzufolge wichtig für die Zuordnung eines Token der gesprochenen Sprache zu einer bestimmten Wortart, dass der Vorfall angehört wird.

Ebenso wichtig ist die Einbeziehung des Kontexts, wie auch unter anderem von Brausse (vgl. 1986: 213; 215–216), Heinrichs (vgl. 1981: 17), Reineke (vgl. 2016: 83) und Thurmair (vgl. 1989: 106) postuliert wird. Manche Äußerungen könnten ohne Betrachtung des Kontexts anderes verstanden werden. Beispielsweise könnte Fall Nummer 40 von Noemie Duffout (GWSS_S_00207) in Ereignis GWSS_E_00076 ([198] *ähm das heißt eisen ist ja eisen*) als Redundanz interpretiert werden. Tatsächlich verweist sie auf etwas bereits Gesagtes und zwar auf ein Beispiel von dem Sprachwissenschaftler John Searle, welches sie im Vorfeld erklärt. Es liegt also ein Fall von *ja* als Modalpartikel vor, auch wenn es an dieser Stelle beispielsweise ebenso eine Bestätigungspartikel sein könnte. Umgekehrt können Vergewisserungs- oder Bestätigungssignale, die der Verbesserung und Strukturierung dienen, ohne Anhören des Audios und Kontextsetzung, als Modalpartikel verstanden werden. Dies ist im weiteren Verlauf der Aussage von Duffout der Fall: [198] *aber das passt in dem einen konze äh kontek [...]* [200] *kontext ja °h nicht unbedingt zu es*. Auch aufgrund der fehlenden Satzzeichen sind das Anhören der Audiodatei und die Kontextualisierung von besonderer Relevanz, um die Stelle einzuordnen und eine korrekte Zuteilung der Partikel auszumachen. In folgendem Beispiel aus Ereignis GWSS_E_00144 kann die Trennung des Satzes von Prüfling Pelagia Kaban (GWSS_S_00261) an verschiedenen Stellen erfolgen:

0072 AT_0450 *gilt das auch für das polnische was sie jetzt gesagt haben*

0073 nn (.)

0074 PK_0472 *ja ich meine ja im buch und [äh (auch) nach engel un nach anderen autoren gibt es keine unterschiede zwischen polnischen und deutschen.*

Aus dem Audio geht jedoch hervor, dass die Abtrennung zwischen *ja ich meine ja* und *im buch* erfolgen muss. Damit wird deutlich, dass es sich bei diesem Beispiel nicht um eine Modalpartikel handelt.

Eine Beobachtung, die ebenfalls zur Diskussion gestellt werden sollte, ist die, dass an zwei Stellen, an denen im Transkript ein Fall der Modalpartikel *ja* angegeben wurde, bei der Überprüfung der Verschriftlichung mithilfe des Audios kein *ja* gehört wurde. Dies war bei folgenden zwei Vorkommnissen der Fall: Bei Sprecherin Noemie Duffout (GWSS_S_00207) mit Erstsprache Französisch in Ereignis GWSS_E_00076: [1162] *also sie wird ja am ende °h ähm °h von diese erden wo sie ihren platz nicht finden kann* und bei Sprecherin Veronica Winogradow (GWSS_S_00212) mit Erstsprache Russisch in Ereignis GWSS_E_00080: [762] *[na der] uni leipzig gibt es ja auch etwas*. Da das *ja* nicht zu hören war und dies auch von anderen Personen bestätigt wurde, wurden die Beispiele nicht in die Analyse aufgenommen. Diese Auffälligkeit könnte darauf hinweisen, dass der Einsatz der Modalpartikel *ja* in einigen Fällen so automatisch erfolgt und erwartet wird, dass sie bei der Transkription ergänzt wird, auch wenn *ja* von der Kandidatin nicht geäußert wird.

Ein Unterschied, welcher sich für die hier vorliegende Abgrenzung der Modalpartikeln von den Gesprächspartikeln zeigt, ist die Position. Es stellt sich heraus, dass alle in dieser Untersuchung als Modalpartikel eingestuft Fälle im Mittelfeld stehen, während die anderen Partikeln oft zu Beginn der Aussage vorkommen. Hypothese 4 lässt sich demnach bestätigen, wenn von der Unterteilung der Modalpartikeln im Sinne des Duden ausgegangen wird. Denn *ja* als Modalpartikel findet sich in den untersuchten Fällen tatsächlich ausschließlich aussagenmittig vor. Die Stellung kann damit als ein Kriterium zur Unterscheidung der verschiedenen Partikelarten genutzt werden. Anhand des folgenden Beispiels von Veronica Winogradow (GWSS_S_00212) in Prüfungsgespräch GWSS_E_00080 wird deutlich, dass es sich an dieser Stelle nicht um eine Modalpartikel handelt: [991] *ja die auswahl (.) is wichtig für phraseodidaktik*. Wallner (2017) schreibt zu der Definition von Modal- und Abtönungspartikeln, die bei der Annotation der Expertenvorträge des GeWiss-Korpus und möglicherweise auch der Prüfungsgespräche angewandt wurde, dass diese „in Anlehnung an Hirschmann (2011) als fakultative Satzmodifikatoren definiert [werden], die auf das Mittelfeld beschränkt sind“ (Wallner 2017: 63). Folglich liegt hier eine Diskrepanz zwischen Theorie und Umsetzung vor, sollte die Annotation in den Prüfungsgesprächen auch diesem Muster gefolgt sein. Allerdings ist es auch schwierig, Vor- und Nachfeld in der gesprochenen Sprache auszumachen, da diese von Ellipsen und unvollständigen und abgebrochenen Sätzen durchzogen ist und oftmals die Grenzen nicht auszumachen sind. Zudem wird, wie schon erwähnt, in der Transkription auf Satzzeichen verzichtet, sodass auch dort eine Unterteilung in die verschiedenen Satzfelder nur schwierig erfolgen kann. Auch die Stellungsfelder sollten dementsprechend in weiterer Forschung noch tiefer gehend untersucht werden, um

allgemeingültige Aussagen zu erstellen, die in der hier vorliegenden Arbeit nicht getroffen werden können.

Abbildung 7 stellt die Verteilung der untersuchten Vorkommnisse in Thielmanns Zonen des Wissens dar und zeigt an, dass der größte Teil mit fast 70 % in der Streitzone auftaucht. Dies kann daran liegen, dass dieser Teil dialogischer geprägt ist, welches wie Bochniak et al. (vgl. 2017) konstatieren, ein Hinweis für das vermehrte Vorkommen der Modalpartikel *ja* ist. Des Weiteren bildet die Streitzone aufgrund der Frage-Antwort-Situation mit unerwarteten Fragestellungen größere Spontanität ab, welches ebenfalls ein Indikator für die Modalpartikel *ja* ist. Eine andere Möglichkeit könnte sein, dass die Kandidat*innen in der Streitzone versuchen, ihr Wissen überzeugender als in der Verbindlichkeitszone darzulegen. Es wurde hingegen auch vermutet, dass die Modalpartikel *ja* auch in der Verbindlichkeitszone auftaucht, um dort allgemein gültiges und bekanntes Wissen aufzugreifen und deren bewusste Verwendung zu markieren. Tatsächlich ist auffällig, dass die Modalpartikel *ja* in der Verbindlichkeitszone in fast allen Beispielen dafür eingesetzt wird, um bekanntes oder gemeinsames Wissen anzuzeigen. In einigen anderen Fällen wird auf bereits Gesagtes verwiesen oder Wissen als selbstverständlich dargestellt. Letzteres stellt hingegen die Hauptfunktion in der Streitzone dar. Daneben wird sie ebenfalls in dieser Zone des Wissens dazu verwendet, um auf allgemein oder für den/die Prüfenden bekanntes Wissen zu verweisen.

Abbildung 8 illustriert die jeweiligen Funktionen. Sie stimmen mit den in der Literatur genannten Funktionen überein. Dabei fällt jedoch auf, dass es schwierig ist, sie voneinander zu trennen, da sie sich oft überschneiden. Es können einige Fälle von allgemein bekanntem Wissen und für die/den Prüfende/n bekanntes Wissen unterschieden werden, wie auch in der Tabelle im Anhang gezeigt wird. Einige Gesprächsteile beziehen sich auf fachspezifisches Wissen, sodass die damit verbundenen Informationen nicht als allgemein bekannt angesehen werden können. Allerdings sind die Grenzen immer noch sehr vage und die Funktionen können nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden. Nichtsdestotrotz lässt sich in einigen Fällen klar die Strategie erkennen, dass die Wissensinformation als unstrittig, selbstverständlich und offensichtlich dargestellt werden soll und nicht als bekanntes Wissen angenommen werden kann. In Beispiel 37 verwendet die Französisch-L1-Sprechende Noemie Duffout (GWSS_S_00207) die Modalpartikel *ja* in Verbindung mit ihrer eigenen Meinung: *[1452] das gehört einfach zu der kultur °h und es gibt ja auch märchenhafte elemente die schön sind*. Die Versetzung mit *ja* als Modalpartikel soll bewirken, dass ihre Meinung als selbstverständlich angenommen und nicht hinterfragt wird, sondern sich auf die Hörenden überträgt, sodass sie diese teilen. Aus dem umliegenden Teil des Transkripts geht hervor, dass ihre Prüferin Hanne

Oberdaum (GWSS_S_00208) eine kritische Ansicht gegenüber Märchen vertritt und sie sich jahrelang mit feministischen Interpretationen der Märchen beschäftigt hat. Es ist möglich, dass die Kandidatin Duffout eine konträre Position gegenüber der Prüferin hegt und sie versucht, ihre Meinung mithilfe der Modalpartikel *ja* als gesichert und unstrittig darzustellen. Dieses Ziel untermauert sie mit weiteren sprachlichen Mitteln wie der Modalpartikel *einfach*, der Konjunktion *trotzdem* und der vermeintlichen rhetorischen Frage [1452] *wer hat nie davon geträumt (.) den schönen prinz auf seinem weißen pferd zu sehen*. Es gelingt ihr allerdings nicht, ihre Meinung als unstrittig anzuzeigen, da der beisitzende Prüfer Gerd Kröner (GWSS_S_00205) die Verwendung ablehnt, indem er darstellt, dass ihre Position keineswegs allgemeingültig sei.

Ferner lassen sich in der Streitzone Fälle erkennen, in denen der Abschnitt mit *ja* als Modalpartikel möglicherweise zur Zeitgewinnung genutzt wird. Um diesen Effekt zu erzielen, werden unstrittige, bekannte oder bereits genannte Informationen erwähnt. Die Wissens Elemente werden als gesichert angesehen und können daher gut eingesetzt werden, um in Prüfungsgesprächen Wissen zu demonstrieren, ohne sich in kontroverses Gebiet zu begeben oder zeigen zu müssen, dass tieferes Wissen nicht vorhanden ist. Um eine Verletzung der Grice'schen Konversationsmaxime zu umgehen und damit einer ablehnenden Rückmeldung der prüfenden Person vorzubeugen, wird die Modalpartikel *ja* verwendet. Dadurch erfolgt eine Legitimierung der Darstellung von bereits bekanntem Wissen. In diesen Fällen sind auch vermehrt Pausen zu finden, die die These der Zeitgewinnung unterstreichen, wie das Beispiel von Martin Ellert (GWSS_S_00016) in Ereignis GWSS_E_00007 zeigt: [295] *und dass (.) die sprachlichen aufgaben am (0.2) im in der selben areal stattfinden °h (.) was ja (0.2) elementare folgen für die sprachliche theorie hm bildung hätte*. Die Funktion, die die Modalpartikel *ja* ausübt, kann also für den Einsatz in der Verbindlichkeits- und Streitzone ausschlaggebend sein.

Es ist jedoch ebenfalls möglich, dass der Anteil der Modalpartikel *ja* in den beiden Zonen lediglich die Verteilung der beiden Zonen in Prüfungsgesprächen widerspiegelt und auch dort die Streitzone mit 70 % den größten Anteil einnimmt. Daher sollte auch das Verhältnis der beiden Zonen in Prüfungsgesprächen genauer untersucht werden.

Des Weiteren sollten die Prüfungsgespräche hinsichtlich der verschiedenen Aussagearten analysiert werden, um Aufschluss darüber zu geben, ob die Verteilung der Modalpartikel *ja*, die in Abbildung 9 präsentiert wird, in diesen komplementär ist. Auch wenn hier die Unterscheidungen wiederum nicht eindeutig zu treffen sind und viele Kategorien sich überschneiden, zeigt sich in der Analyse, dass *ja* als Modalpartikel bevorzugt in Einschüben, Neben- und Hintergrundinformationen, Erklärungen und ihren Einleitungen vorkommt. Dies

lässt sich ein Zusammenhang mit den Ausführungen zu der Funktion der Modalpartikel *ja* ziehen. Reinke (vgl. 2016) stellt in ihrer Abhandlung heraus, dass *ja* in Nebeninformationen vorkommt. Diese Beobachtung kann durch die vorliegenden Daten bestätigt werden. Die Auswertung zeigt, dass *ja* dafür eingesetzt wird, um Informationen zu aktivieren, die zwar bekannt sind und nicht weiter thematisiert werden sollen, aber von Relevanz für die weiteren Ausführungen sind. Um eine gemeinsame Wissensbasis zu etablieren, wird die Modalpartikel *ja* neben Hintergrund- und Nebeninformationen bevorzugt in Einleitungen in Erklärungen und ihrem Beginn eingesetzt. Rost-Roth (vgl. 1998) macht die Beobachtung, dass *ja* am häufigsten in Begründungen, Einwänden und Erläuterungen auftrete. Tatsächlich tritt es auch hier in allen drei Kategorien auf, Begründungen und Einwände machen allerdings nicht die größte Gruppe aus. Erläuterungen, was mit dem hier benutzten Begriff „Erklärungen“ gleichzusetzen ist, sind allerdings ein großer Teil der Aussagenarten, in denen *ja* in dieser Untersuchung vorrangig vorkommt. Dies wiederum ist mit der Funktion verbunden, dass *ja* eine Aussage als offensichtlich markieren soll. Da bei der Gruppierung der Modalpartikel *ja* in die verschiedenen Aussagenarten nach dem auffälligsten Merkmal gegangen wurde und die Arten sich überschneiden können und von andern Autor*innen anderes definiert werden, ist die vorliegende Darstellung nicht allgemeingültig, zeigt aber einige interessante Muster, die weiter untersucht werden sollen.

Ja tritt in allen untersuchten Fällen unbetont auf. Daher kann Hypothese 6 bestätigt werden. Dass keine betonte Form von *ja* vorkommt, kann daran liegen, dass sie generell seltener auftritt und wenig Fälle untersucht wurden. Somit ist es möglich, dass bei einer größeren Stichprobe betonte Vorkommnisse von *ja* als Modalpartikel vertreten sind. Dies ist jedoch ebenfalls unwahrscheinlich, da die betonte Form hauptsächlich in Imperativsätzen vorkommt, wie das Beispiel aus Franck (1980: 228) zeigt: „Komm ja nicht wieder mit solchen faulen Ausreden!“. Sie ähnelt in ihrer Funktion der Modalpartikel *bloß*, welche in dieser Art nur einmal in allen Prüfungsgesprächen vorkommt: [*oder l*]ern *bloß* das nachzuplappern was der [*lehrer ihnen*] irgen[dwie nahe] legt (in Ereignis GWSS_E_00014). Das zeigt die Seltenheit solcher Ausdrücke in Prüfungsgesprächen, welches natürlich auch der Formalität, Hierarchie und dem Umstand geschuldet ist, dass auch die Prüfenden ihr Gesicht wahren wollen. Denn sie wollen „nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Kandidat/inn/en in einem möglichst guten Licht präsentieren“ (Zegers 2004: 308). Da die Imperativform mit der Modalpartikel *ja* häufig gesichtsverletzend ist, wird sie wie gezeigt in dieser Diskursart weniger eingesetzt. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die betonte Form der Modalpartikel nicht als

solche annotiert wurde, allerdings ist dies ebenfalls unwahrscheinlich, da sich keine geeignete alternative Kategorie ausmachen lässt.

Zusammenfassend kommt die Modalpartikel *ja* innerhalb der gesprochenen Wissenschaftssprache am meisten in Prüfungsgesprächen vor, welches auf den dialogischen Charakter zurückgehen kann. Sie wird eingesetzt, um auf bekanntes und genanntes Wissen zu verweisen und eine Information als nebensächlich zu markieren. Von den L1-Sprechenden wird sie häufiger verwendet als von L2-Sprechenden. Es lassen sich sprecherbezogene und möglicherweise sprachstandbedingte Einflüsse feststellen, allerdings kein negativer Einfluss einer Erstsprache ohne Modalpartikeln. Die Modalpartikel *ja* kommt sowohl in der Streit- als auch in der Vergewisserungszone und in allen Fällen unbetont und aussagenmittig vor. Letzteres ist ein Merkmal, in welchem sie sich von den Gesprächspartikeln unterscheidet. Denn nach der Unterteilung der Partikeln in dieser Masterarbeit werden viele angezeigte Fälle den Gesprächs- und nicht den Modalpartikeln zugeordnet. Diese wurden im Zuge der Einzelfallanalyse aussortiert, welches zu einer Anzahl von 68 anstelle der angestrebten 100 Fälle in der qualitativen Analyse führte. Audio und Kontext sind ebenfalls hilfreich bei der Unterscheidung und in der gesamten Untersuchung. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Hypothesen 1, 3, 4, 5 und 6 bestätigt werden, die Hypothesen 1.1., 1.2. und 2 jedoch nicht.

7 BEDEUTUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDE WISSENSCHAFTSSPRACHE

Die Ergebnisse aus der Analyse und der Diskussion werden nun genutzt, um Ableitungen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und insbesondere den Bereich Deutsch als fremde Wissenschaftssprache zu ziehen.

Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass die gesprochene Wissenschaftssprache sowohl für die Deutsch L1- und als auch für die L2-Sprechenden eine Herausforderung darstellt (vgl. Bongo 2011: 252). Denn die Sozialisation in der Wissenschaftssprache macht, auch wenn dies von den Studierenden häufig nicht so empfunden werde, einen erheblichen Teil des Hochschulstudiums aus (vgl. Thielmann 2009: 47). Um den Studierenden bei der Bewältigung dieser Herausforderung zu helfen, sollten sie auf die jeweiligen Anforderungen des Studiums vorbereitet werden. Venohr (vgl. 2010: 307) stellt für den deutschen Sprachraum eine eindeutige Dominanz des wissenschaftlichen Schreibens in Lehre und Forschung gegenüber der mündlichen Sprach- und Textproduktion fest. Sofern noch nicht geschehen, sollten also

auch die Spezifika der mündlichen Sprache Einzug in Vorbereitungskurse der Wissenschaftssprache erhalten.

Dazu gehört eine Behandlung der damit verbundenen Diskursarten, wie das universitäre Prüfungsgespräch. Rahn (vgl. 2014: 207) stellt dazu heraus, dass die Lernenden wissenschaftssprachliche Mittel, Sprachhandlungen und Handlungsmuster kennen lernen sollten, die sie in die Lage versetzen, diese Handlungsmöglichkeiten im Gespräch zu nutzen. Dabei empfiehlt er, dass die universitären Prüfungsgespräche nicht nur als „separates kommunikatives Ereignis mit eigenen ‚Regeln‘ anzusehen seien, sondern Parallelen zwischen dem Sprechen in der Prüfung und dem wissenschaftlichen Sprechen in anderen universitären Handlungszusammenhängen aufzuzeigen“ (Rahn 2014: 207).

Wie in Kapitel 2.2. aufgezeigt wird, ist der Ablauf von Prüfungsgesprächen kulturspezifisch und unterscheidet sich je nach Kontext. Daher sollte neben den sprachlichen Merkmalen auch der Ablauf in Sprachkursen behandelt werden, wie auch Venohr (vgl. 2010: 311) fordert. Ausführlich ausgearbeitete Strategien zu der mündlichen Prüfung an der Hochschule mit Übungen, Erklärungen und einer langen Checkliste finden sich bei Mehlhorn & Bausch (vgl. 2009). Zusätzliche Hinweise bietet Barthel (vgl. 2001) in seinem Ratgeber zu Prüfungsgesprächen. Für ihn bestehe erfahrungsgemäß die größte Schwierigkeit von Studierenden in der Bewältigung mündlicher Prüfungen. Dies betont die Relevanz der Besprechung und Vorbereitung von mündlichen Prüfungen im universitären Kontext. Er sieht ein weiteres Manko in der mangelnden geistigen Auseinandersetzung der Prüflinge mit der mündlichen Prüfungssituation. Sie „glauben, dass gutes Sachwissen allein den Erfolg bei der Prüfung garantiert. Sie machen sich keine Gedanken über die Art und Weise, wie sie ihr Wissen »rüberbringen«, wie sie ihr Wissen präsentieren sollen“ (Barthel 2001: 88). Dies führe häufig dazu, dass sie ihr theoretisches Wissen nicht optimal darstellen und einen schlechteren Eindruck bei der prüfenden Person hinterlassen, als ihnen eigentlich zustünde (vgl. Barthel 2001: 88). Folglich sollten auch die sprachlichen und kommunikativen Strategien in der Vorbereitung auf mündliche Prüfungen nicht vernachlässigt und in entsprechenden Kursen und Materialien thematisiert werden. Die Modalpartikeln und insbesondere die Modalpartikel *ja* sind eine Möglichkeit, das Wissen in Prüfungsgesprächen optimal darzustellen.

Wie aus der Analyse hervorgeht, wird der Einsatz der Modalpartikel *ja* nur in zwei Fällen abgelehnt. In einem davon wird *ja* mit verschiedenen Heckenausdrücken kombiniert und in dem anderen wird eine Meinung kundgetan, die von einem Prüfer nicht geteilt wird. In 66 Fällen wiederum wird die Verwendung nicht zurückgewiesen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass *ja* in den meisten Fällen ihre Funktion erfüllt und als Strategie erfolgreich ist. Der

vermehrte Einsatz von *ja* als Strategie, etwas als allgemein bekannt und nicht weiter relevant zu markieren, kann folglich einen Vorteil in Prüfungsgesprächen verschaffen, da somit Sachverhalte dargelegt werden können, die nicht weiter thematisiert werden sollen.

Da die L2-Sprechenden *ja* als Modalpartikel weniger verwenden als die L1-Sprechenden, haben sie hier also einen Nachteil in ihrer Präsentation in den Prüfungsgesprächen. Eine Neben- oder Hintergrundinformation wird womöglich nicht als solche markiert und wird daher möglicherweise wie eine Hauptinformation behandelt. Es ist denkbar, dass ohne die Verwendung der Modalpartikel *ja* mehr Erklärungen und Thematisierungen verlangt werden. Denn die Legitimation ist nicht automatisch gegeben und die Aussagen wirken wie individuelle Meinungsäußerungen, die einzeln belegt werden müssen. Wie Steinmüller (1981: 143) ausführt, bedeutet dies „eine Erschwerung der kommunikativen Tätigkeit, einen größeren Aufwand im sprachlich-kommunikativen Bereich, der gerade von Sprechern verlangt wird, deren deutsche Sprachfähigkeit eingeschränkt ist“. Die Markierung von bewusst genanntem bekannten Wissen muss auf anderem Wege erfolgen, wohingegen die Modalpartikel *ja* durch ihre Kürze und Unbetontheit eine sehr subtile Methode darstellt, die womöglich auch für Prüfungsgespräche gut geeignet ist. Zwar sollten den Lernenden Redemittel und kommunikative Strategien vermittelt werden, die sie ebenfalls in Prüfungen anwenden können. Dazu können auch die Modalpartikeln gehören. Dennoch sollte den Prüflingen ebenso der richtige Umgang mit den Modalpartikeln vermittelt werden, da sie normalerweise der Umgangssprache zuzuordnen sind, auch wenn anhand der Daten gezeigt werden konnte, dass sie ebenso Teil der gesprochenen Wissenschaftssprache sind. Es ist möglich, dass die Kandidat*innen ohne Vorkommnisse von *ja* in ihren Redeanteilen die Modalpartikeln anwenden können und dies in anderen Kontexten tun, jedoch im Rahmen der gesprochenen Wissenschaftssprache unsicher sind, was gesagt werden darf, worauf auch hinweisen, und daher nicht auf Elemente der Umgangssprache zurückgreifen (vgl. Mehlhorn & Bausch 2009: 71). Denn wie auch Lange & Rahn (vgl. 2017: 17) ausführen, sei es möglich, dass die Lernenden die Regeln des wissenschaftlichen Schreibens auf die mündliche Prüfungssituation übertragen. Dies betont erneut die Notwendigkeit der Behandlung der gesprochenen Wissenschaftssprache, der angemessenen Sprache in Prüfungsgesprächen und der Verwendung der Modalpartikeln im universitären Kontext.

Wie sich in der Diskussion herausstellt, wirkt es so, als würde die Modalpartikel *ja* an einigen Stellen erwartet werden und automatisch ergänzt, ohne dass sie zu hören ist. Es ist möglich, dass eine Aussage ohne den Einsatz einer Modalpartikel unnatürlich wirkt und wie unter anderem Heinrichs (vgl. 1981: 3) und Steinmüller (vgl. 1981: 143) darlegen,

unverbindlich, schroff und holprig erscheint. Dieser Effekt vermag aufgrund der höheren Frequenz vermehrt in der gesprochenen Alltagssprache auftreten. Daher sollte die aktive Einübung der Modalpartikeln, wie auch von Zimmermann (vgl. 1981: 119) vorgeschlagen wird, vornehmlich im Bereich der Alltagssprache passieren, um dort bereits eine natürliche und flüssige Sprechweise zu erreichen. Bolacio Filho et al. (2017: 52) halten in ihrem Artikel zu der Vermittlung der Modalpartikeln im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf Basis eigener Erfahrungen fest, dass die Modalpartikeln meist erst auf höheren Niveaus im Sprachunterricht behandelt werden. Sie sind der Ansicht, dass „die Modalpartikeln von Anfang an behandelt werden sollten, da sie in den alltäglichen Gesprächen vorkommen, die ja die ersten Strukturen sind, mit denen DaF-Lernende konfrontiert werden“ (Bolacio Filho et al. 2017: 53). Im Bereich der Wissenschaftssprache sollte auf dieses Wissen aufgebaut und die spezifischen Funktionen darauf bezogen werden. Die Behandlung sollte sich je nach Altersgruppe der Lernenden unterscheiden, so kann bei erwachsenen Lernenden eine verstärkte kognitive Bewusstmachung erfolgen (vgl. Bolacio Filho et al. 2017: 63). Da auch die Prüfenden die Modalpartikeln häufig verwenden, ist auch ihre rezeptive Auffassung für die Studierenden von Bedeutung. Das Verstehen sollte also neben der produktiven Fähigkeit ebenfalls gegeben sein. Denn die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, die Modalpartikeln zu erkennen und ihre Bedeutung nachzuvollziehen. Auch wenn die Modalpartikeln in den meisten Fällen grammatisch fakultativ sind, haben sie dennoch eine Bedeutung und Funktion im Satz, die den Lernenden demgemäß vermittelt werden sollte.

Jedoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sie in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache und in der sprachlichen Qualifizierung für ein Studium in Deutschland noch eine sehr geringe Rolle spielen (vgl. Storz 2017: 168). Auch Montag (vgl. 2014: 5) stellt heraus, dass die Modalpartikeln im DaF-Unterricht nur selten vermittelt werden und ihre kommunikativen Funktionen vielen Lehrkräften unbekannt seien. Gleichwohl sind sie, wie auch aus den Daten der L1-Sprechenden hervorgeht, omnipräsent in der deutschen Sprache. Zudem kommen sie häufig in Lehrwerkdialogen vor, jedoch oft ohne ergänzende Erklärungen oder Übungen (vgl. Bolacio Filho et al. 2017). Daher ist es meiner Ansicht nach allein schon um des Verstehens willen wichtig, die Modalpartikeln im Unterricht von DaF und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu behandeln. Meer (2012: 113) legt dar, dass darüber gestritten werden könne, „ob Abtönungspartikeln im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts tatsächlich vermittelt sollen und können“. Ich stimme in dieser Diskussion Fiehler (2015: 24) zu, der angibt, dass er „das systematische Bewusstmachen der Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf allen Ebenen für einen unverzichtbaren Teil des Fremdsprachen- und DaF-

Unterrichts“ halte. Demnach sollten meiner Meinung nach die Modalpartikeln im Unterricht behandelt werden, sodass die Lernenden selbst über den Einsatz verfügen können und somit die gleichen Voraussetzungen und Möglichkeiten wie die L1-Sprechenden haben. Die Gründe dafür liegen für mich zum einen in der angesprochenen Omnipräsenz bei den L1-Sprechenden und der damit unvermeidlichen Begegnung für die L2-Sprechenden. Sie können bei den Lernenden zu Verwirrung führen, da diese die Lexeme oftmals nicht in ihrer Bedeutung als Modalpartikel kennen. Die verschiedenen Bedeutungen eines Lexems sollten nach meiner Ansicht thematisiert werden, um die Lernenden auf die unterschiedlichen Versionen aufmerksam zu machen. Denn zum anderen bildet die Homonymie einen großen Teil des Schwierigkeitsbereichs für die Lernenden. Bolacio Filho et al. (2017: 52) halten in ihrem Artikel zu der Vermittlung der Modalpartikeln im DaF-Unterricht auf Basis eigener Erfahrungen fest, dass die Modalpartikeln meist erst auf höheren Niveaus im Sprachunterricht behandelt werden. Sie sind der Ansicht, dass „die Modalpartikeln von Anfang an behandelt werden sollten, da sie in den alltäglichen Gesprächen vorkommen, die ja die ersten Strukturen sind, mit denen DaF-Lernende konfrontiert werden“ (Bolacio Filho et al. 2017: 53).

Zimmermann (vgl. 1981: 117) stellt für das Lernziel „Modalpartikeln“ mehrere Teilschritte vor. Dabei soll zuerst die Relevanz der Modalpartikeln vermittelt und ihre Rolle und Funktion übertragen werden. Anschließend soll die Fertigkeit vermittelt werden, die Partikeln in formaler und intentionaler Hinsicht richtig zu gebrauchen. Aquino (vgl. 2017) stellt in einer Untersuchung zu den Entscheidungen, die bei der Nutzung von Modalpartikeln von L1- und L2-Sprechenden getroffen werden, fest, dass die Schwierigkeit, die Funktion der Modalpartikeln zu erkennen, das Erlernen und Anwenden der Wortgruppe beeinträchtigen kann. Daher ist in der Vermittlung wichtig, die Funktionen aufzuzeigen und erkennen zu lassen.

Wie auch aus dieser Arbeit hervorgeht, sollten die Modalpartikeln auch unter Einbezug des Kontexts behandelt werden. Es bietet sich in Bezug auf die gesprochene Wissenschaftssprache beispielsweise an, ein Prüfungsgespräch oder einen Ausschnitt daraus anzuhören und auf die Verwendung einzelner Modalpartikeln zu achten, sie zu systematisieren und ihre Funktion herauszuarbeiten. An dieser Stelle finde ich es wichtig, zu betonen, dass die verwendete Sprache in den Korpora die Realität abbildet und nicht unbedingt als Muster der gesprochenen Wissenschaftssprache dienen sollte. Die Beispiele aus der Praxis sollen nicht als prototypische Beispiele oder Modelle verstanden werden (vgl. Lange & Rahn 2017: 78). Dennoch kann und sollte bei der Behandlung der Modalpartikeln in der gesprochenen Wissenschaftssprache auf authentisches Material zurückgegriffen werden, um den Lernenden den realen Gebrauch näherzubringen. Denn wie Gencer Çıtak (vgl. 2018: 185) herausstellt,

gehört zu der sogenannten fremdsprachlichen Gesprächskompetenz die Fähigkeit, sich dem Kontext entsprechend in der Fremdsprache auszudrücken und zu handeln. Dabei müssen die Lernenden wissen, wie in dem entsprechenden Kontext zu handeln ist. Um dies authentisch umsetzen zu können, bieten sich Beispiele von Erstsprechenden an. Aquino (2012; 2017) stellt Möglichkeiten vor, Filme und Fragebögen in der Vermittlung der Modalpartikeln einzusetzen. In Bezug auf die spezifischen Anforderungen von Prüfungsgesprächen empfiehlt sich unter anderem das GeWiss-Korpus, das verschiedene Diskursarten der gesprochenen Wissenschaftssprache bereitstellt und auf welches in dieser Arbeit zurückgegriffen wurde. Den Einsatz des GeWiss-Korpus im Unterricht zur Vermittlung der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch befürwortet auch Paschke (vgl. 2018: 40), der speziell das Teilkorpus der deutschen L1-Sprechenden empfiehlt. Generell würden Korpora noch wenig im DaF-/DaZ-Unterricht eingesetzt, wie Jaworska (vgl. 2011: 233) konstatiert. Sie stellt eine kurze Anleitung für korpusbasierte Arbeitsverfahren vor, die auch für korpusunerfahrene Lehrende geeignet ist (vgl. Jaworska 2011).

Es ist wahrscheinlich, dass die Verwendung von Modalpartikeln bei L1-Sprechenden und L2-Sprechenden mit guten Sprachkenntnissen und viel Kontakt mit Erstsprechenden automatisch abläuft. Lernende hingegen haben diese Automatisierung noch nicht verinnerlicht und setzen sie gezielt und bewusst ein. Dies wird auch von Rall (vgl. 1981: 135) bestätigt, die davon ausgeht, dass der Hauptunterschied von Deutschlernenden zu Erstsprechenden darin bestehe, dass sie die Partikeln weniger häufig und bewusst anwenden. Auch Hentschel (1981: 13) geht davon aus, dass „die Form einer sprachlichen Äußerung vom ‚normalen‘ Durchschnittssprecher gewöhnlich spontan und wenig bewußt [sic!] gewählt wird“. Sie ergänzt, dass im Speziellen der Gebrauch der Modalpartikeln den Sprechenden mit großer Wahrscheinlichkeit so wenig bewusst sei wie etwa der Gesichtsausdruck oder das räumliche Verhalten. Da mündliche Sprache oftmals ungeplant ist, muss die Modalpartikel *ja*, wenn sie als Strategie eingesetzt werden soll, so trainiert werden, dass sie automatisch und ohne langes Überlegen gesetzt wird.

Wie sich anhand der Beispiele im Anhang zeigt, wird die Modalpartikel *ja* gerne in festen und gängigen Textbausteinen wie *ich war ja letztes Jahr bei Mercedes*; *wie ja schon gesagt*; *wie in ihrem Kurs besprochen* genutzt. Sie eignen sich gut zum ersten Einüben und Automatisieren (vgl. Thurmair 2010). Bei der Modalpartikel *ja* sind Chunks wie zum Beispiel *wie du ja weißt* geläufig. Daher können gemäß Meer (vgl. 2012: 112) Modalpartikeln ähnlich wie idiomatische Wendungen im Sprachunterricht behandelt und bereits sehr früh mitvermittelt werden. Die semantische Behandlung könne dabei später durch kontrastives Vorgehen erfolgen

und sich nach der Komplexität richten. Bei der Behandlung im universitären Kontext sollten die Lernenden jedoch unbedingt für den adäquaten Einsatz sensibilisiert werden. Denn Sätze wie „wie Sie ja wissen“ sollten nicht zwangsläufig in Prüfungsgesprächen geäußert werden, da dort eine gewisse Formalität besteht. Zusätzlich kann es als Mittel zur Zeitgewinnung und als Verletzung der Grice'schen Konversationsmaximen negativ angesehen werden.

Beim Unterrichten kann demzufolge kontrastiv gearbeitet und mögliche Modalpartikeln aus der Erstsprache der Sprechenden können mit denen im Deutschen verglichen werden. Die Analyse bei den englisch- und polnischsprachigen Proband*innen hat jedoch gezeigt, dass der Umstand, ob es Modalpartikeln in ihrer Erstsprache gibt, vermutlich keinen Einfluss auf die Verwendung der Modalpartikel *ja* ausübt. Denn die englischsprachigen Proband*innen, die in ihrer L1 keine Modalpartikeln haben, benutzen die Modalpartikel *ja* leicht häufiger als die polnischsprachigen, die Modalpartikeln aus ihrer Erstsprache kennen. Es scheinen also andere Faktoren Einfluss auf die unterschiedliche Verwendung auszuüben. Mögliche Faktoren können die individuelle Sprecherpräferenz sein sowie möglicherweise der Sprachstand der Lernenden. Die Lehr- und Lernmaterialien, die Lehrperson, der Sprachkontakt mit Erstsprechenden und andere äußere Einflüsse können ebenfalls auf die Nutzung der Modalpartikeln einwirken.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zu der deutschen Wissenschaftssprache sollten also nicht nur in den Unterricht, sondern auch in die didaktischen Materialien einfließen (vgl. Fandrych et al. 2014; Fandrych & Graefen 2010). Lange & Rahn (vgl. 2017) bieten dafür ein gutes Beispiel an. Sie widmen der mündlichen Wissenschaftssprache den dritten Band ihrer Reihe *Deutsch für das Studium* und gehen dabei auch auf die Modalpartikeln ein. Sie schreiben, dass Sprechende sie dazu verwenden können, Einstellungen, Bewertungen und Erwartungen auszudrücken. Anhand einer rezeptiven und einer produktiven Aufgabe zum Unterschied von Sätzen mit und ohne Modalität können die Lernenden diesen Bereich der gesprochenen Wissenschaftssprache aktiv wahrnehmen und üben. Auch die mündliche Prüfung wird in dem Band behandelt (vgl. Lange & Rahn 2017: 117-129). Dazu werden den Studierenden Ausschnitte aus drei authentischen Prüfungsgesprächen zur Verfügung gestellt. Das bietet eine gute Möglichkeit, den Lernenden die authentische Verwendung von Modalpartikeln in Prüfungsgesprächen nahezubringen. Weitere Beispiele finden sich darüber hinaus natürlich auch im GeWiss-Korpus, auf welches in dem Lehrwerk ebenfalls verwiesen wird (vgl. Lange & Rahn 2017: 131-133).

Zusammenfassend sollten die Studierenden bei der Bewältigung der Herausforderungen der Wissenschaftssprache unterstützt und dabei auch die gesprochene Wissenschaftssprache

einbezogen werden. Prüfungsgespräche bilden eine Schwierigkeit für Deutschlernende sowohl weil sie sich kulturspezifisch unterscheiden, als auch weil ihre sprachlichen Anforderungen teilweise unterschätzt werden und die Prüflinge ihr Wissen nicht optimal darstellen können. Dies ist meiner Meinung nach ein Argument dafür, auch sprachliche Strategien zu vermitteln. Die Modalpartikel *ja* ist, wie in Kapitel 6 gezeigt, eine effiziente Methode, um eine Neben- oder Hintergrundinformation sowie bekanntes Wissen zu markieren. Die Lernenden sollten mit den Bedeutungen und Funktionen der Modalpartikeln vertraut gemacht werden, um sie rezeptiv und produktiv anwenden zu können. Die Behandlung sollte meines Erachtens in den grundlegenden DaF-/DaZ-Kursen und Lehrmaterialien erfolgen und lediglich für den universitären Kontext angepasst und ergänzt werden. Die Lernenden sollen damit befähigt werden, die Modalpartikel *ja* in Prüfungsgesprächen adäquat einsetzen zu können, um somit die gleichen Möglichkeiten wie die Erstsprechenden hinsichtlich der Gestaltung ihrer Wissensvermittlung zu haben. Dabei kann auf authentische Daten zurückgegriffen werden, die jedoch nicht als best-practice-Beispiele angesehen werden sollen.

8 FAZIT UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit wurde die Verwendung der Modalpartikel *ja* in der gesprochenen Wissenschaftssprache anhand der Diskursart des Prüfungsgesprächs untersucht. Die Verwendung bei L1- und L2-sprechenden Prüflingen im Kontext Deutschland, Polen und Großbritannien und Nordirland wurde anhand von authentischen Daten aus dem GeWiss-Korpus eruiert. Dabei wurden 224 Prüfungsgespräche untersucht und 68 Verwendungen qualitativ ausgewertet. Mehrere Funde, in welchen *ja* im Sinne der in dieser Arbeit verwendeten Definition nicht den Modalpartikeln zugeordnet werden konnte, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Aufgrund der kleinen Fallauswahl sind die Ergebnisse der Arbeit nicht generalisierbar und es kann kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden. Dennoch zeigen sich einige Tendenzen, mit denen zukünftig weitergearbeitet werden kann und die zumindest in diesem Rahmen Antworten auf die Forschungsfragen liefern.

So wird die Modalpartikel *ja* eingesetzt, um auf bekannte oder bereits genannte Wissens Elemente zu verweisen sowie um Hintergrund- und Nebeninformationen zu markieren. Hinsichtlich der Position kann festgehalten werden, dass *ja* als Modalpartikel in beiden Wissenszonen – je mit leicht unterschiedlichen Funktionen – sowie aussagenmittig und insbesondere in Erklärungen und Einschüben an verschiedenen Stellen des Gesprächs vorkommt. Generell lassen sich wenige Kombinationen mit anderen Modalpartikeln feststellen,

eine Kombination erfolgt jedoch häufig mit weiteren Verwendungen von *ja*, sowohl als Modal- als auch als Gesprächspartikel. Bezüglich der Frage nach Schwierigkeiten bei der Verwendung lassen sich keine Funde feststellen. Vermutlich wird die Modalpartikel *ja* nicht benutzt, wenn sie nicht sicher beherrscht wird. Es lassen sich keine Verbindungen zwischen der Erstsprache der L2-Sprechenden und der Verwendung erkennen, da auch die Datenmenge zu gering für solche Ableitungen ist. Es zeigen sich jedoch sprecherbedingte Häufigkeiten, die womöglich vielmehr auf sprecherbezogene Präferenzen und Sprachstand zurückzuführen sind. In lediglich zwei Fällen wird die Verwendung abgelehnt und in 66 Fällen wird sie bestätigt.

Aus den Ergebnissen lässt sich demgemäß ableiten, dass der Einsatz der Modalpartikel *ja* als Strategie in Prüfungsgesprächen fungieren kann, die von Erstsprechenden mehr als von Deutschlernenden eingesetzt wird. Die Studierenden mit Deutsch als L2 sollten im Zuge von Kursen der Wissenschaftssprache auf die Besonderheiten der gesprochenen Wissenschaftssprache sowie auf mündliche Prüfungen vorbereitet und ihnen kommunikative Strategien vermittelt werden. Als solche kann die Modalpartikel *ja* von Nutzen sein, die Informationen als bekannt und gesichert markiert. Die Arbeit zeigt, dass sich mit der Modalpartikel *ja* auch Elemente der Umgangssprache in der Wissenschaftssprache wiederfinden lassen. Dennoch sollte die Vermittlung der Modalpartikeln in grundlegenden Kursen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erfolgen, da sie insbesondere in der Alltagssprache für eine natürliche Sprache sorgen.

In weiteren Forschungen können die anderen Vorkommnisse von *ja* in den Prüfungsgesprächen und ihre Verteilung bei den L1- und L2-Sprechenden analysiert werden. Weitere Erstsprachen und mehr Daten zu den hier vorliegenden Sprachen mögen aufschlussreiche Ergebnisse liefern. Auch können andere Modalpartikeln den Schwerpunkt weiterer Forschung bilden. Zudem können weitere Diskursarten und Probandengruppen sowie die geschriebene Wissenschaftssprache in den Fokus gesetzt werden, um einen Vergleich mit den hier vorgestellten Ergebnissen zu erzielen.

QUELLENVERZEICHNIS

- Abraham, Werner (2010): Diskurspartikel zwischen Modalität, Modus und Fremdbewusstseinsabgleich. In: Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.): 40 Jahre Partikelforschung. Tübingen: Stauffenburg, 33–78.
- Aquino, Marcell (2012): A função dinâmica das partículas modais alemãs *doch* e *ja* no ensino de línguas. Masterarbeit. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Verfügbar unter <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8ST23Y/1/1495m.pdf>. Zuletzt abgerufen am 12.10.2020.
- Aquino, Marcell (2017): O questionário como ferramenta de ensino de partículas modais alemãs. The questionnaire as a tool for teaching German modal particles. *Pandaemonium* 20: 32, 156-179.
- Aquino, Marcell & Arantes, Poliana Coeli Costa (2020): Partículas modais em alemão e seus equivalentes funcionais em português brasileiro. Proposta de análise e classificação para o uso. *Pandaemonium* 23: 40, 166–190.
- Bachmann-Stein, Andrea (2018): Wissenskommunikation in der Hochschule. In: Birkner, Karin & Janich, Nina (Hrsg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin, Boston: de Gruyter, 323-343.
- Barthel, Wolfgang (2001): Prüfungen - kein Problem: Bewältigung von Prüfungsangst, effektive Prüfungsvorbereitung, optimales Verhalten. Weinheim: Beltz.
- Bochniak, Kornelia; Gräfe, Karen & Iliash, Anna (2017): Zur Annotation von Modal-, Intensitäts- und Fokus-/Gradpartikeln im GeWiss-Korpus. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Wallner, Franziska (Hrsg.): Gesprochene Wissenschaftssprache - digital: Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen: Stauffenburg, 79–106.
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna; Lima, Thais & Barros, Belino Dos Reis (2017): Modalpartikeln im DaF-Unterricht: Vermittlung und Lehrwerkanalyse. Universidade Federal de Pelotas - Caderno de Letras 29, 51-65.
- Bongo, Giancarmine (2011): Konnektoren in der deutschen und in der italienischen Wissenschaftssprache (am Beispiel der Einleitungen zu wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen). In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.): Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich: Beschreibung und grammatische Analyse. Tübingen: Narr, 251–288.
- Borst, Dieter (1985): Die affirmativen Modalpartikeln *doch*, *ja* und *schon*: Ihre Bedeutung, Funktion, Stellung und ihr Vorkommen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brausse, Ursula (1986): Zum Problem der sogenannten Polyfunktionalität von Modalpartikeln: *Ja* und *eben* als Argumentationssignale. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 39: 2, 206–223.

- Brünner, Gisela (2012): Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 52–65.
- Bublitz, Wolfram (1978): Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen: Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln und Vergewisserungsfragen und ihrer englischen Entsprechungen. Berlin: de Gruyter.
- Bublitz, Wolfram & Roncador, Manfred v. (1975): Über die deutsche Partikel "ja". In: Bátori, István, Pusch, Luise F., Levin, Jurij L., Abraham, Werner, Bublitz, Wolfram & von Roncador, Manfred (Hrsg.): Syntaktische und semantische Studien zur Koordination. Tübingen: Gunter Narr, 137–190.
- Burkhardt, Armin (1994): Abtönungspartikeln im Deutschen: Bedeutung und Genese. Zeitschrift für germanistische Linguistik 22: 2, 129–151.
- Busse, Dietrich (1991): Diachrone Semantik und Pragmatik. Untersuchungen zur Erklärung und Beschreibung des Sprachwandels. Tübingen: Niemeyer.
- Buthmann, Silke (2014): Las partículas modales *doch*, *ja*, *eben* y *halt*, problemas de traducción alemán-español y español-alemán. Doktorarbeit, Universidad de Málaga.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2004): Handlungs- und Beziehungsaspekte in der Wissenschaftskommunikation ausländischer Studierender. Probleme - Perspektiven. In: Casper-Hehne, Hiltraud & Ehlich, Konrad (Hrsg.): Kommunikation in der Wissenschaft: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 57–73.
- Cirko, Lesław (2016): Phatische Signale in deutschen, englischen und polnischen Prüfungsgesprächen. Sprachreport 32: 1, 26–34.
- Deppermann, Arnulf (2018): Wissen im Gespräch. In: Birkner, Karin & Janich, Nina (Hrsg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin, Boston: de Gruyter, 104–142.
- Diewald, Gabriele (2009): Abtönungspartikel. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter, 117–141.
- Eberhard, David M.; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (Hrsg.). (2020): Ethnologue: Languages of the World. Dallas, Texas: SIL International. Verfügbar unter <http://www.ethnologue.com>. Zuletzt abgerufen am 25.08.2020.
- Edmondson, Willis J. & House Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Aufl. Stuttgart, Bern: UTB GmbH; A. Francke. Online verfügbar unter <http://www.utb-studie-book.de/9783838535999>.
- Fandrych, Christian (2014a): Metakomentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Slacheva, Adriana (Hrsg.): Gesprochene Wissenschaftssprache: korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg: Synchron, 95–112.

- Fandrych, Christian (2014b): Zur Einführung. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Slacheva, Adriana (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache: korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron, 7–14.
- Fandrych, Christian (2017): *Gesprochene-Sprache-Forschung und Korpuserschließung am Beispiel von GeWiss digital (GeWiss digital kursiv)*. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Wallner, Franziska (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache - digital: Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen: Stauffenburg, 13–30.
- Fandrych, Christian (2018a): *Deutsch an der Hochschule: Vortrag anlässlich der Verleihung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim am 14. März 2018. Mit einer Laudatio von Damaris Nübling*. Mannheim.
- Fandrych, Christian (2018b): *Wissenschaftskommunikation*. In: Deppermann, Arnulf & Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter, 143–167.
- Fandrych, Christian & Graefen, Gabriele (2010): *Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch*. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, 459–517.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Slavcheva, Adriana (2014): *Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache*. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 141–160.
- Fandrych, Christian & Müller, Elisa (2019): *Deutsch in der Hochschullehre der deutschsprachigen Länder*. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit*. Berlin, Boston: de Gruyter, 291–316.
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin; Meißner, Cordula & Rahn, Stefan, Slavcheva, Adriana (2009): *Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen. Vorstellung eines gemeinsamen Forschungsvorhabens*. In: Błachut, Edyta; Cirko, Lesław & Tworek, Artur (Hrsg.): *Studia Linguistica XXVIII*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 7–30.
- Fiehler, Reinhard (2015): *Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache - und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren*. In: Imo, Wolfgang & Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fischer, Gabriele & Diewald, Kerstin (1998): *Zur diskursiven und modalen Funktion der Partikeln *aber*, *auch*, *doch* und *ja* in Instruktionsdialogen*. *Linguistica* 38: 1, 75–99.

- Franco, António (1990): Partículas modais do português. *Revista da Faculdade de Letras : Línguas e Literaturas* 7, 175–196.
- Gencer Çıtak, Özlem (2018): Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit in den mündlichen Prüfungsgesprächen: Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der Germanistikstudenten der Ege Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* 6: 1, 183–202.
- Gesprochene Wissenschaftssprache (GeWiss). Verfügbar unter <https://gewiss.uni-leipzig.de>. Zuletzt abgerufen am 24.09.2020.
- Gräfe, Karen; Lange, Daisy; Sieradz, Magda; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana & Stoppel, David (2015): GeWiss Handbuch zum Korpus. Verfügbar unter <https://gewiss.uni-leipzig.de/fileadmin/documents/Handbuch.pdf>. Zuletzt abgerufen am 24.09.2020.
- Grice, Herbert P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (Hrsg.): *Speech Acts*. New York: New York Academic Press, 41–58.
- Gutzmann, Daniel (2010): Betonte Modalpartikeln und Verumfokus. In: Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.): *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Gutzmann, Daniel & Turgay, Katharina (2016): Zur Stellung von Modalpartikeln in der gesprochenen Sprache. *Deutsche Sprache* 44: 2, 97–122.
- Heinrichs, Werner (1981): *Die Modalpartikeln im Deutschen und Schwedischen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2017): *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentschel, Elke (1981): Partikeln und Hörereinstellung. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Julius Groos, 13–30.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: Ja, doch, halt und eben*. Berlin: de Gruyter.
- Hinrichs, Uwe. (1983): Können Abtönungspartikeln metakommunikativ funktionieren? In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, 274–290.
- Husso, Aila (1981): Zum Gebrauch von Abtönungspartikeln bei Ausländern. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Julius Groos, 81–99.
- Imo, Wolfgang (2012): Wortart Diskursmarker? In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 48–88.
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: de Gruyter.

- Institut für Deutsche Sprache. Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). Verfügbar unter <http://dgd.ids-mannheim.de>. Zuletzt abgerufen am 24.09.2020.
- Jaworska, Sylvia (2011): Der Wissenschaftlichkeit auf der Spur Zum Einsatz von Korpora in der Vermittlung des Deutschen als (fremder) Wissenschaftssprache. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 223–242.
- Johnen, Thomas (1994): *Aí* como partícula modal do português. In: MOTA, Jacyra (Hrsg.): *Atas do 1o Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: vol. 2: Comunicações, disquete 06: Lexicologia e Semântica, Semantic*. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.
- König, Ekkehard (2010): Dimensionen der Bedeutung und Verwendung von Modalpartikeln im Deutschen. In: Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.): *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 79–96.
- Lange, Daisy & Rahn, Stefan (2017): *Mündliche Wissenschaftssprache. Lösungen und Praxis-hinweise*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Lütten, Jutta (1979): Die Rolle der Partikeln *doch*, *eben* und *ja* als Konsensus-Konstitutiva in gesprochener Sprache. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 30–38.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Meer, Dorothee (2000): Möglichkeiten angewandter Gesprächsforschung: Mündliche Prüfungen an der Hochschule. *Linguistik Online* 5: 1.
- Meer, Dorothee (2012): „dAs is ja völliger BLÖDsinn;“ – Konstruktionen der gesprochenen Sprache mit der Abtönungspartikel ‚ja‘. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 89–116.
- Meer, Dorothee (2019): „*Der Prüfer ist immer noch nicht der König*“. Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 173–200.
- Mehlhorn, Grit & Bausch Karl-Richard (2009): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Meibauer, Jörg (1994): *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung*. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln. Tübingen: Niemeyer.
- Meißner, Cordula & Slavcheva, Adriana (2014): Das GeWiss-Korpus - ein Vergleichskorpus der gesprochenen Wissenschaftssprache des Deutschen, Englischen und Polnischen. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Slavcheva, Adriana (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache: korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron 15–38.

- Moll, Melanie & Thielmann, Winfried (2017): Wissenschaftliches Deutsch: wie es geht und worauf es dabei ankommt. München, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Montag, Manja (2014): Die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht. Zur Effektivität der methodischen Vermittlung von Partikelbedeutungen. Frankfurt am Main: Lang.
- Müller, Sonja (2018): Distribution und Interpretation von Modalpartikel-Kombinationen. Berlin: Language Science Press.
- Ormelius-Sandblom, Elisabet (1997): Die Modalpartikeln *ja*, *doch* und *schon*: Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Paschke, Peter (2018): Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen: Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Vogt, Barbara (Hrsg.): Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand. Triest: Edizioni Università di Trieste, 21–52.
- Pfeiffer, Martin (2017): Über die Funktion der Reparaturmarker im Deutschen. In: Blühdorn, Hardarik; Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike & Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 259-283.
- Rahn, Stefan (2011): Sprachliches Handeln in mündlichen Hochschulprüfungen mit deutschen und ausländischen Studierenden. In: Prinz, Michael & Korhonen, Jarmo (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum - Geschichte und Gegenwart: Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010. Frankfurt am Main: Lang, 373–387.
- Rahn, Stefan (2014): Wissensbearbeitung in mündlichen Hochschulprüfungen mit ausländischen Studierenden – Exemplarische Analysen und Schlussfolgerungen für den studienbezogenen Deutschunterricht. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, 195–210.
- Rall, Marlene (1981): ¿ puede enseñar la necesidad de emplear partículas intencionales? Ein Experiment mit mexikanischen Studenten. In: Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Julius Groos, 123–136.
- Reineke, Silke (2016): Wissenszuschreibungen in der Interaktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Rogozińska, Marta (2014): Korrekturen und Reparaturen in der mündlichen Wissenschaftskommunikation von L1- und L2-Sprechern. Wrocław, Dresden: Neisse Verlag.
- Rost-Roth, Martina (1998): Modalpartikeln in Argumentationen und Handlungsvorschlägen. In: Harden, Theo & Weydt, Harald (Hrsg.): Particulae particularum: Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt. Tübingen: Stauffenburg, 293–324.

- Rytel-Schwarz, Danuta; Cirko, Lesław; Jurasz, Alina & Engel, Ulrich (2018): Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Schoonjans, Steven (2014): Zu den französischen Entsprechungen der deutschen Modalpartikeln *ja* und *doch* in literarischen Texten. Neuphilologische Mitteilungen 115: 4, 401–424.
- Sieradz, Magdalena & Singpiel, Benedikt (2014): Statistische Angaben zum GeWiss-Kernkorpus. Verfügbar unter https://gewiss.uni-leipzig.de/fileadmin/documents/Statistische_Angaben_April2014.pdf. Zuletzt abgerufen am 24.09.2020.
- Skudlik, Sabine (1990): Sprachen in den Wissenschaften: Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Slavcheva, Adriana (2018): Zum Konnektorengebrauch in der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch durch fortgeschrittene Lerner/innen. Moderna språk 112: 1, 84–105.
- Stein, Stephan (2009): Modalpartikeln im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: Bachmann-Stein, Andrea & Stein, Stephan (Hrsg.): Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 63–86.
- Steinmüller, Ulrich (1981): Akzeptabilität und Verständlichkeit - Zum Partikelgebrauch von Ausländern. In: Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Julius Groos, 137–148.
- Storz, Coretta (2017): „Dann musst du *eben* etwas dagegen tun!“ Spezifika mündlicher Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische Studierende – aufgezeigt am Beispiel der Partikel *eben*. In: Di Vananzio, Laura; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.): DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. Göttingen: Universitätsverlag, 167–183.
- Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, 1566–1576.
- Techtmeier, Bärbel (1998): Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen VII: das Prüfungsgespräch. In: Hoffmann, Lothar (Hrsg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin: de Gruyter, 517–521.
- Thaler, Verena (2010): Abtönung als Ausdruck von Unsicherheit bei Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern. In: Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.): 40 Jahre Partikelforschung. Tübingen: Stauffenburg, 151–167.
- Thielmann, Winfried (2009): Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina & Neuland, Eva (Hrsg.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv.

- Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008). Loven di Menaggio: Villa Vigoni. Deutsch-italienisches Zentrum, 47–54.
- Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Thurmair, Maria (2010): Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. Deutsch als Fremdsprache 1, 3–9.
- Venohr, Elisabeth (2010): Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Chlosta, Christoph (Hrsg.): Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis; 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Berlin: Universitätsverlag, 305–322.
- Waltereit, Richard (2012): Abtönung: Zur Pragmatik und historischen Semantik von Modalpartikeln und ihren funktionalen Äquivalenten in romanischen Sprachen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Weydt, Harald (1981): Methoden und Fragestellungen der Partikelforschung. In: Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Julius Groos, 45–64.
- Weydt, Harald (2010): Abtönungspartikeln und andere Disponible. In: Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.): 40 Jahre Partikelforschung. Tübingen: Stauffenburg, 11–31.
- Wöllstein, Angelika & Dudenredaktion (2016): Duden: Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch (9. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Ylönen, Sabine (2006): Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien. Beispiel mündliche Hochschulprüfung. In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern: Lang, 115–146.
- Zimmermann, Klaus (1981): Warum sind Modalpartikeln ein Lernproblem? In: Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Julius Groos, 111–122.

ANHANG

Nr	Pseudonym	DGD-Kennung Person	Gespräch	DGD-Kennung Gespräch	Ausschnitt (Zitat mit eigener Markierung)	Funktion	Stelle	Kontext	Position	Art der Aussage	Zone des Wissens	Abgelehnt	betont/unbetont	Untergruppe	Erstsprache
1	Martin Ellert	GWSS_S_00016	Magisterabschlussprüfung (Code-Switching, Sprache, Rundfunk)	GWSS_E_00007	<i>und dass (.) die sprachlichen Aufgaben am (0.2) im in der selben Areal stattfinden °h (.) was ja (0.2) elementare folgen für die sprachliche Theorie hm Bildung hätte</i>	Aussage als selbstverständlich darstellen; möglicherweise Zeitschindung	295	Relevanz eines interdisziplinären Forschungsprojekts	mittig	Einschub	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
2	Martin Ellert	GWSS_S_00016	Magisterabschlussprüfung (Code-Switching, Sprache, Rundfunk)	GWSS_E_00007	<i>weil °h [ähm der neuro]wissenschaftler weiß ja nicht welche Frage er stellen soll das is ja das ja also wie (.) hm mach ich das (.) das setting also ja gut [((lacht))]</i>	Aussage als selbstverständlich darstellen; möglicherweise Zeitschindung	304	Verhältnis von Sprachwissenschaft und Neurophysiologie	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
3	Martin Ellert	GWSS_S_00016	Magisterabschlussprüfung (Code-Switching, Sprache, Rundfunk)	GWSS_E_00007	<i>wir ham hier natürlich ne mehrfachadressierung (.) die ähm °h d sehr breit angelegt is und wenn wir uns die jetzt irgendwie nach verschiedenen (.) hab ja (.) n paar genannt</i>	Verweis auf etwas bereits Genanntes	408	Adressatenbegriff	mittig	Einschub	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

					<i>also nach der struktur nach der qualität oder nach der realisierung</i>										
4	Jasmin a Heim	GWSS_S _00021	Lehramtspr üfung (epische Texte)	GWSS_00 014	<i>und ähm (.) wie gesagt aber (.) man muss es ja nicht so anwenden °hh und ähm (0.7) er (0.4) hat auch nicht wirklich einen lösungsvorschla g</i>	geht auf bereits Gesagtes ein, stellt Argument als selbstverstä ndlich dar	173	Maiwalds Kritik der Textanal yse	mittig	Einwand	Streitzone	nein	unbeto nt	L1_DE	Deutsch
5	Carola Reinke	GWSS_S _00008	Bachelor- Modulprüfu ng (Morpholog ie)	GWSS_E_ 00005	<i>ich glaub dis hatten wa ja jetzt schon (.)[äh is] plusquamper[fek t] (.). Ich verstehe es so: „tempus hatten wa ja jetzt schon (.)[äh is] plusquamper[fek t] (.)</i>	Verweis auf bereits genanntes Merkmal	144	Bestimm ung von Wörtern und Wortarte n	mittig	Wiederho lung	Verbindlich keitszone	nein	unbeto nt	L1_DE	Deutsch

6	Lara Glückner	GWSS_S_00025	Magisterabschlussprüfung (Nachkriegs-, Väterliteratur)	GWSS_E_00015	<i>na gut bei bei (.) ähm homo faber eigentlich ja auch schon der ja eigentlich sich se also sein tagebuch schreibt und man liest ja diese tagebuchaufzeichnungen (.) von ihm (0.6) °hh ähm bei stiller is das nochmal n ganzen stück mehr dass das ja wirklich diese hefte sind die er immer schreibt um zu beweisen dass er nicht stiller is (0.5) mit (.) sozusagen dem nachwort ja immer von dem (.) rolf also von seinem (.) anwalt.</i>	Verweis auf Wissen der Prüferin, Verweis auf bereits Gesagtes	91	Tagebuchaufzeichnungen	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
7	Lara Glückner	GWSS_S_00025	Magisterabschlussprüfung (Nachkriegs-, Väterliteratur)	GWSS_E_00015	<i>[na das sind ja so kurz (.) geschichten] sind das ja so [stories die ich bei ihnen gelesen hab]</i>	Verweis auf gemeinsames Wissen mit der Prüferin	408	An welche Konstruktionen knüpft Borchert an?	mittig	Einschub	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

8	Lara Glückner	GWSS_S_00025	Magisterabschlussprüfung (Nachkriegs-, Väterliteratur)	GWSS_E_00015	<i>das ja unter der auch der unterschied zur autobiografie deswegen wird_s ja nicht zu den autobiografischen textsorten (0.2) gezählt zumindest laut dem reallexikon °hh ähm (0.8) dass gesagt wird äh äh es ist ja kein aktuelles schreiben</i>	Verweis auf gemeinsames Wissen mit der Prüferin	799	Textsorte von Tagebüchern	mittig	Information/Behauptung	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
9	Lara Glückner	GWSS_S_00028	Magisterabschlussprüfung (Nachkriegs-, Väterliteratur)	GWSS_E_00018	<i>für die (0.7) siebziger (.) oder für die sechsziger siebziger wäre (0.6) ja also das für diese äh äh vater[literatur] speziell gegen die vater wäre eben der christoph meckel das ist [ja auch] °hhh neunzehnhundertachtzig glaub ich ist das erschienen (.) der wirklich sich mit seinem (.) der diese texte nimmt</i>	Markieren der Information als bekannt und unstrittig	890	Väterliteratur	mittig	Einschub	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

10	Karla Weber	GWSS_S_00028	Lehramtsprüfung (Mariendichtung, Passionsspiel, Weimarer Republik, Wortarten, Standard-Variation)	GWSS_E_00018	<i>das is (.) also sie kommt ja aus köln (.) und [dass man] dann diese (0.2) sie schreibt ja halt auch in ihrem kölnen dialekt</i>	Markieren einer bekannten aber relevanten Information	353	sprachliche Gestaltung von Irmgard Keun	mittig	Information	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
11	Florine Franer	GWSS_S_00003	Magisterabschlussprüfung (Geschichte der Sprachwissenschaft)	GWSS_E_00003	<i>und äh f h° (0.2) da hat er ja sozusagen dargestellt wie der akkusativ eigentlich öhm</i>	stellt Wissen als für die Prüferin bekannt dar	240	Kasussystem im Russischen	mittig	Ausführung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
12	Frederike Rummel	GWSS_S_00017	Magisterabschlussprüfung (regionale Intonation, Spracherwerb)	GWSS_E_00006	<i>eine tiefere tonlage also es wird ja immer bei äh gemessen in nem frequenzbereich</i>	stellt Wissen als für die Prüferin bekannt dar, wird als Hintergrundinformation markiert	50	Konturen in der Intonation	mittig	Einschub	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
13	Martin Ellert	GWSS_S_00016	Magisterabschlussprüfung (Code-Switching, Sprache, Rundfunk)	GWSS_E_00007	<i>dass alle systemmorpheme (.) aus der matrixsprache kommen müssen weil sie ja einfach die regeln vorgibt</i>	Umstand wird als unumstößlich dargestellt	291	Universalgrammatik	mittig	Einschub (Begründung)	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

14	Frederike Rummel	GWSS_S_00017	Magisterabschlussprüfung (regionale Intonation, Spracherwerb)	GWSS_E_00006	<i>wenn ein laie (.) ähm (.) verschiedene (0.4) was ja auch die aufgabe war mit pile sorts also mit diesen stapeln oder mit diesen handdrawn maps °h ähm (.) verschiedene gebiete zusammenfassen</i>	Wissen über die Information wird als bekannt vorausgesetzt, aber trotzdem nochmal aktiviert	448	Einschätzung von Laien bezüglich des obersächsischen Sprachraums	mittig	Einschub, Hintergrundinformation	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
15	Klara Scheuble	GWSS_S_00024	Lehramtsprüfung (Drama, Grammatikunterricht)	GWSS_E_00008	<i>sie sind ja nicht primär gemacht um in der schule (.) interpretiert zu werden</i>	markiert eine Aussage als selbstverständlich	91	Warum sind Dramen aufführungsbezogen?	mittig	Einschub innerhalb einer Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
16	Florine Franer	GWSS_S_00003	Magisterabschlussprüfung (Geschichte der Sprachwissenschaft)	GWSS_E_00003	<i>bei dem ja auch karl brugmann glaub ich (.) ähm [sich] habilitiert hat</i>	geteiltes Wissen mit der Prüferin wird angezeigt, Nebeninformation	98	Vorläufer der Junggrammatik; Curtius	mittig	Einschub; Nebeninformation	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
17	Karla Weber	GWSS_S_00028	Lehramtsprüfung (Mariendichtung, Passionsspiel, Weimarer Republik, Wortarten, Standard-Variation)	GWSS_E_00018	<i>auf der anderen seite °h findet man im roman ja halt jetzt nicht wirklich die f (.) rechtschreibfehler und da ist ja die diskrepanz im prinzip</i>	geteiltes Wissen mit der Prüferin wird angezeigt, Zusammenfassung von bereits Gesagtem	357	Irmgard Keun	mittig	Zusammenfassung ihrer Erläuterung	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

18	Laura Mannecke	GWSS_S_00020	Lehramtsprüfung (mündliche Kommunikation, Literaturdidaktik)	GWSS_E_00012	<i>also präsentationen referate je nachdem wie sehr das (.) konzeptionell schriftlich vorbereitet wurde das is ja (0.3) unterschiedlich</i>	Darstellung als Selbstverständlichkeit	168	Bei welchen Textsorten kommen konzeptionelle Schriftlichkeit und mediale Mündlichkeit zum Einsatz?	mittig	Einschub	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
19	Sara Thielert	GWSS_S_00022	Lehramtsprüfung (Literarisches Lernen)	GWSS_E_00010	<i>na es gibt ja mehrere prinzipien es gibt das [morpho]matische prinzip [(0.4)] s alphabetische prin[zip] °hh (.) öh (0.3) s grammatische (.)[prinzip]</i>	Stellt Information als für die Prüferin bekannt dar	477	Prinzip der deutschen Rechtschreibung	mittig	Einführung in ihre Erläuterung, Ausweichung, da nur nach einem bestimmten Prinzip gefragt wurde	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
20	Anke Traum	GWSS_S_00032	Lehramtsprüfung (Jüdische AutorInnen, Orient-Mittelalter, Standard-Variation, Wortarten)	GWSS_E_00019	<i>und sie [is ja auch gegangen (sie is ja auch) ((unverständlich))]]]</i>	Stellt Information als für die Prüferin bekannt dar, erweitert Begründung	145	Identität von Barbara Honig	mittig	Information	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

21	Frederike Rummel	GWSS_S_00017	Magisterabschlussprüfung (regionale Intonation, Spracherwerb)	GWSS_E_00006	<i>is ja (.) sehr spannend weil (.) es geht ja um %h erstspracherwerb bei klein (.) kindern</i>	greift vom Prüfer angesprochenes Thema auf, macht damit kenntlich, dass sie weiß, dass es dem Prüfer bewusst ist, nennt es der Vollständigkeit halber und zum Einstieg	502	Methode für Erstspracherwerb	mittig	Einstieg in ihre Erklärungen	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
22	Catherine Algas	GWSS_S_00007	Bachelor-Modulprüfung (Morphologie)	GWSS_E_00004	<i>es is keine andere weil (.) wenn es eine (0.2) unbestimmte wäre müsste ja eine dastehen</i>	zeigt Offensichtlichkeit der Begründung und mit der Prüferin geteiltes Wissen an	55	Analyse von "die kanadische Erzählerinnen"	mittig	Begründung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
23	Anke Traum	GWSS_S_00032	Lehramtsprüfung (Jüdische AutorInnen, Orient-Mittelalter, Standard-Variation, Wortarten)	GWSS_E_00019	<i>zeigt sich eigentlich dass dieser (orientteil) folgen muss das is ja wahrscheinlich (.) ganz klassisch wenn man im (.) okzident (.) sündigt</i>	stellt Begründung als unstrittig dar	360	Ernst Augusts Orientreise	mittig	Überlegung, Begründung	Streitzone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch

24	Marian Oppert	GWSS_S_00019	Lehramtsprüfung (Sprachdidaktik, Lesesozialisation, Literaturdidaktik)	GWSS_E_00011	<i>na er bezieht sich ja auf (.) auf zwei ebenen (.) dem namen nach (.) ähm (0.4) handlungsorientiert meint (0.4) ähm (.) das handeln (.)</i>	stellt Inhalt als von der Prüferin bekannt dar und aufgrund des Namens offensichtlich dar	219	Definition des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts	mittig	Einleitung in Ausführung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
25	Klara Scheuble	GWSS_S_00024	Lehramtsprüfung (Drama, Grammatikunterricht)	GWSS_E_00008	<i>vielleicht öh tex (0.8) produktion als (.) öhm (1.0)[obwohl] es fä fällt ja wieder in den handlungs und produktionsorientierten [unterricht] mit hinein</i>	stellt Aussage als bekannt dar	299	Methoden des Literaturunterrichts	mittig	Einschub, Relativierung und Zurücknahme ihrer Antwort	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L1_DE	Deutsch
N u m m e r	Pseudonym	DGD-Kennung	Gespräch	DGD-Kennung	Zitat	Funktion	Stelle im Gespräch	Kontext	Stelle in der Aussage	Art der Aussage	Zone des Wissens	Abgelehnt	betont/unbetont	Untergruppe	Erstsprache
26	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00194	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>auch für mich letztendlich (.)[weil ich] eben ja schon unterrichtserfahrungen [hatte]</i>	Markierung als Hintergrundinformation, womöglich für die Prüferin bekanntes Wissen	8	Was ist wichtig bei der Beschäftigung mit dem muttersprachlichen Lauterwerb?	mittig	Einschub	Streitzone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch

27	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00195	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>zweitens (.) geht er zu wenig auf die auf die lautkombinationen [ein] °h also er sagt nur pe: fertig und äh (0.2)[es is ja nicht so dass ein] pe: (.) ohne alles vor[kommt (.)] es gibt diese äh [assimilation und so weiter äh</i>	Verstärkung der Kritik, indem die Aussage als bekannt und unstrittig dargestellt wird	261	Theorie von Jakobson	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch
28	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00195	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>es äh (.) es erleichtert ja äh einem also auch das denken</i>	allgemeines Wissen konstatieren	269	Bedeutung der universalistischen Theorie für Deutsch als Fremdsprache	mittig	Begründung	Streitzone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch
29	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00195	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>also äh in äh im deutschen (.) äh gibt s ja die äh (0.2) verschiedene äh (0.3) ((schmatzt)) möglichkeiten ein a: zu realisieren das ist einmal a langes a: [einmal kur]zes a: und so weiter °h [und]</i>	auf gemeinsames Wissen mit der Prüferin zurückgreifen	325	Realisierung von /a/ im Deutschen	mittig	Beginn einer Erklärung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch

30	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00195	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>die die zweite is ja von stampe</i>	Offensichtlichkeitsignalisieren	361	Bewertung anderer Theorien als universalistische Theorie	mittig	Beginn einer Erklärung ; Ausweichung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch
31	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00195	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>da die mutter weiß ja dass das kind noch nicht äh die sprache so (.) so in die richtung versteht versteht</i>	offensichtlich darlegen	411	"Motheries" erläutern	mittig	Einschub, Erklärung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch
32	Ludmila Vracnik	GWSS_S_00195	Master-Modulprüfung (Phonetik, Lauterwerb)	GWSS_E_00065	<i>im slowenischen äh (.) gibt es ja auch äh (0.4) ((schmatzt)) also die die d äh der rhythmus ist also (.) der gleiche also (.)[akzent] (0.3) (zählend)</i>	mögliches Wissen der Prüferin anzeigen	536	Beispiele von Interferenzen	mittig	(Hintergrund-) Information	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_DE	Slowenisch
33	Veronica Winogradow	GWSS_S_00212	Magisterabschlussprüfung (Phraseodaktik, Lexikologie und Lexikographie)	GWSS_E_00080	<i>muss es immer wieder (0.4) öh zwischen (.) verschiedenen (0.4) typen von phraseologismen eben unterschieden werden (.) weil ja ne konsequenz hat für die 'hh (0.3) verwendung</i>	Offensichtlichkeit darstellen	973	Phraseodaktik	mittig	Begründung	Streitzone	nein	unbetont	L2_DE	Russisch

34	Evelyn Downey	GWSS_S_00217	Magisterabschlussprüfung (Phraseodiktik und Lexikologie)	GWSS_E_00083	<i>[171] das hat ja mit äh bekanntheit und unbekannt[heit zu tun]</i>	Verweis auf gemeinsames Wissen, Signalisieren von Selbstverständlichkeit	171	Ebene der Informationsstruktur	mittig	Ausführung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_DE	Englisch
35	Noemie Duffout	GWSS_S_00207	Lehramtsprüfung (Lyrik und Rechtschreibung)	GWSS_E_00075	<i>eine typische merkmäl von der (.) typischen lyrischen texten is ja dass sie eben ähm °h eine komplexe sprache [ähm]</i>	womöglich Zeitschindung, Überspielung nicht vorhandenes Wissen, Verweis auf etwas vorher gesagtes/allgemein bekanntes	151	Diskussion der Relevanz von lyrischen Texten im schulischen Unterricht unter Beachtung der sprachlichen Besonderheiten	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_DE	Französisch
36	Noemie Duffout	GWSS_S_00207	Lehramtsprüfung (Lyrik und Rechtschreibung)	GWSS_E_00076	<i>also die (.) muss s (.) die muss ja geschlossen werden (.) glaub ich</i>	womöglich Überspielung von Unsicherheit, indem Aussage als bestätigt und unstrittig markiert werden soll	557	Satzklammern	mittig	Analyse	Verbindlichkeitszone	ja	unbetont	L2_DE	Französisch

37	Noemi e Duffou t	GWSS_S _00207	Lehramtspr üfung (Lyrik und Rechtschre ibung)	GWSS_E_ 00076	<i>das gehört einfach zu der kultur °h und es gibt ja auch märchenhafte elemente die schön sind ähm (.) wer hat nie davon geträumt (.) den schönen prinz auf seinem weißen pferd zu sehen</i>	Aussage wird als unstrittig und selbstverstä ndlich markiert	1452	heutige Verwend ung von Märchen	mittig	Erklärung	Streitzone	ja	unbeto nt	L2_DE	Französi sch
38	Ally Thoma s	GWSS_E _00078	Master- Modulprüfu ng (Perzeptio nsmodelle n und Phonetik)	GWSS_S_ 00210	<i>man kann ja nicht immer sagen du warst schuld</i>	Darstellung als gesicherte Meinung, um damit einer weiteren Diskutierbar keit zu umgehen	393	Erklärung eines Perzeptio nsproble ms	mittig	Aussage	Streitzone	nein	unbeto nt	L2_DE	Englisch
39	Noemi e Duffou t	GWSS_S _00207	Lehramtspr üfung (Lyrik und Rechtschre ibung)	GWSS_E_ 00076	<i>das war ja (.) bei effi briest auch einigermaßen das gleiche</i>	verweist auf vermutlich bekanntes Wissen der Prüferin, markiert als Hintergrundi nformation	1162	Vergleich Schimme lreiter und Effi Briest	mittig	Hintergru ndinform ation	Streitzone	nein	unbeto nt	L2_DE	Französi sch
40	Noemi e Duffou t	GWSS_S _00207	Lehramtspr üfung (Lyrik und Rechtschre ibung)	GWSS_E_ 00076	<i>ähm das heißt eisen ist ja eisen</i>	greift auf etwas vorher gesagtes zurück	198	Ähnlichk eitsprinzi pien	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbeto nt	L2_DE	Französi sch

41	Noemi e Duffou t	GWSS_S _00207	Lehramtspr üfung (Lyrik und Rechtschre ibung)	GWSS_E_ 00076	<i>ob der ähm (.) coppelius oder coppola (.) der ändert ja seinen namen ähm °hh wirklich n mensch ist</i>	verweist auf vermutlich bekanntes Wissen der Prüferin, Hintergrundi nformation, die nicht thematisiert werden soll	1497	Was bedeutet Nacht?	mittig	Einschub , Hintergru ndinforma tion	Streitzone	nein	unbeto nt	L2_DE	Französi sch
42	Noemi e Duffou t	GWSS_S _00207	Lehramtspr üfung (Lyrik und Rechtschre ibung)	GWSS_E_ 00076	<i>irgendwas baut oder arbeitet und das is ja typisch für ihn</i>	stellt Wissen als bekannt und unstrittig dar	1586	Was ist das Ziel von Wilhelm Meister?	mittig	Analyse	Streitzone	nein	unbeto nt	L2_DE	Französi sch
N u m m e r	Pseud onym	DGD- Kennung	Gespräch	DGD- Kennung	Zitat	Funktion	Stelle im Gesp räch	Kontext	Stelle in der Auss age	Art der Aussage	Zone des Wissens	Abge lehnt	betont/ unbeto nt	Unterg ruppe	Erstspr ache
43	Kuneg unda Cmok	GWSS_S _00296	Bachelor- Semesterp rüfung (Wortbildu ng)	GWSS_E_ 0009	<i>wichtis wichtig ist auch das dass man n dass man °h ja unterscheiden muss zwischen °h echte und unechte komposita</i>	Verweis auf geteiltes Wissen, zur Einleitung einer Erklärung	11	Defintion, Einteilun g von Wortbildu ng	mittig	Einleitun g einer Erklärung	Verbindlich keitszone	nein	unbeto nt	L2_PL	Polnisch
44	Amelia Anana s	GWSS_S _00231	Bachelor- Semesterp rüfung (Terminus Sprache)	GWSS_E_ 00107	<i>wenn wir menschen sich mit zum beispiel der polnischen sprache bedienen °h dann ist die sprache ja lebendig denn wir °h bedienen und uns mit der sprache</i>	Verweis auf bereits Gesagtes	7	Definition en und populärwi ssenscha ftliche Erklärung zum Terminus Sprache	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbeto nt	L2_PL	Polnisch

45	Amelia Ananas	GWSS_S_00231	Bachelor-Semesterprüfung (Terminus Sprache)	GWSS_E_00107	<i>das sind ja die äh einteilung ähm der (.) lebendige nichtlebendige sprachen</i>	Rückverweis auf bereits Gesagtes zum Zweck einer abschließen den Zusammenfassung	32	Definitionen und populärwissenschaftliche Erklärung zum Terminus Sprache	mittig	Zusammenfassung	Streitzone	nein	unbetont	L2_PL	Polnisch
46	Ada Visk	GWSS_S_00272	Bachelor-Semesterprüfung (Wortbildung)	GWSS_E_00149	<i>im polnischen isses ja aber auch so dass es äh dieses sommer fünfunneunzig gibt aber dieses (.) diese abkürzungen ähm in diesen sätzen °hh ähm sind viel geringer</i>	Verweis auf gemeinsames Wissen, um Grundstein für Erklärung zu legen	10	Apostroph im Deutschen und im Polnischen	mittig	Hintergrundinformation zu einer Erklärung	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_PL	Polnisch

47	Janina Walewicz	GWSS_S_00273	Bachelor-Semesterprüfung (Schreibzeichen, Sprechakte, Wortbildung, Genetische Klassifizierung der Sprachen, Liquida, Linguistik, Affrikaten, Kontakt, Transferenz, Transfer, Interferenz, Integration, Alternation)	GWSS_E_00149	<i>kontrastiv das bedeutet dass man zwei sprachen untersucht und man untersucht die unterschiede und die ähnlichkeiten *hh aber die ähnlichkeiten sind ja eigentlich unterschiede weil es is nich gleich also die ähnlichkeiten sind nich gleich</i>	Markieren eines Sachverhalts als bekannt, um einen Einwand vorwegzunehmen	433	Erklärung der Termini: kontrastive konfrontative komparative polykonfrontative Linguistik	mittig	Einschub innerhalb einer Erklärung einer Definition	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_PL	Polnisch
48	Adela Lomek	GWSS_S_00259	Bachelor-Semesterprüfung (Informativität und Situativität)	GWSS_E_00135	<i>texte können ähm (0.5) ((schnalzt)) ((schluckt)) so wie ich ja schon gesagt habe äh informationen liefern</i>	Aufgreifen von bereits Gesagtem, um es zu aktivieren und als Einleitung einer ausführlicheren Erklärung zu nutzen	18	Merkmal e von Texten, Textverstehen	mittig	Einleitung einer Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_PL	Polnisch

49	Barbara Witek	GWSS_S_00275	Bachelor-Semesterprüfung (Sprachliche Höflichkeit)	GWSS_E_00136	<i>[ja es] gibt ja (echte) äh hm nonverbale un verbale formen die °h höflichkeit zu zeigen</i>	Rückgriff auf vom Prüfer genannten Begriff, Ergänzung um Gegenstück und damit Gliederung und Einleitung ihrer Erklärung	48	nonverbale Formen von Höflichkeit	mittig	Einleitung einer Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_PL	Polnisch
50	Janina Znamienna	GWSS_S_00306	Bachelor-Semesterprüfung (Hölderlin, "Nibelungenlied", Eichendorf, Schiller)	GWSS_E_00150	<i>eichendorff äh sagt ja dass äh die ada (.) die adel selb[st]</i>	Einleitung einer Erklärung, Markierung von bekanntem Wissen	735	Träger der Schuld am Untergang des Adels	mittig	Einleitung einer Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_PL	Polnisch
N u m m e r	Pseudonym	DGD-Kennung	Gespräch	DGD-Kennung	Zitat	Funktion	Stelle im Gespräch	Kontext	Stelle in der Aussage	Art der Aussage	Zone des Wissens	Abgelehnt	betont/unbetont	Untergruppe	Erstsprache
51	Ari Reiser	GWSS_S_00371	Viva (Fußball)	GWSS_E_00178	<i>warum die deutschen ja einige probleme mit der geschichte gehabt haben</i>	Markierung von gemeinsamen Wissen, welches aus Gründen der Vollständigkeit trotzdem erwähnt wird	4; Vortrag	neue Identität der Deutschen durch Fußball	mittig	Hintergrundinformation einer Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch

52	Wayne Trend	GWSS_S_00381	Viva (deutsche Minderheit in Belgien)	GWSS_E_00187	<i>] diese (.) dritte volksgruppe belgiens die deutschsprachige gemeinschaft (0.7) ((schmatzt)) °h das sind ja nur siebenunsieb äh (.) sechsunsiebzig (.) tausend menschen °h aber für mich war es wirklich ein wesentlichen teil von belgien</i>	Markieren von bekanntem Wissen	5; Vortrag	Begründung der Wahl seines Themas	mittig	Gegenargument, Hintergrundinformation	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
53	Paul Joe Raider	GWSS_S_00379	Viva (Finanzierung von Fußball)	GWSS_E_00183	<i>die deutsche flagge °h (.) äh (0.7) war waren ja öh überall</i>	Zeigt geteiltes Wissen an, Offensichtlichkeit der Aussage	34	Verbindung Fußball und nationale Identität	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
54	Irina Coolskiya	GWSS_S_00385	Viva (Deutsch-polnische Beziehungen)	GWSS_E_00190	<i>er (0.3) guckt nur an polens eigeninteresse [(.) und] °h nicht auf die bilaterale beziehung mit polen (und jetzt) äh war immer (ja) dra (.) dreiecks (.) [zwischenpolen] frankreich deutschland</i>	zeigt bekanntes Wissen an, welches als Hintergrundinformation aktiviert wird	364	Hilft oder schadet Lech Kaczyński in Polen?	mittig	Hintergrundinformation	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch

55	Gem Sure	GWSS_S_00398	Viva (Herausforderungen für die deutsche Automobilindustrie)	GWSS_E_00205	<i>aso (0.5) ich war ja (.) letztes jahr bei [mercedes benz].</i>	womöglich Verweis auf Bewusstsein einer für den Prüfer bekannten Information, Anzeigen einer Hintergrundinformation und Quelle ohne weitere Thematisierung	101	Kundentrue bzgl. Automarken	mittig	Nebeninformation	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
56	Gem Sure	GWSS_S_00398	Viva (Herausforderungen für die deutsche Automobilindustrie)	GWSS_E_00205	<i>mercedes benz hat ja in den letzten jahren sehr sehr viel probleme gehabt</i>	bekanntes Wissen, auf das nicht näher eingegangen werden muss	289	welche deutschen Autohersteller haben die besten und die schlechtesten Aussichten für die Zukunft?	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
57	Sean Oldman	GWSS_S_00403	Viva (Stalingrad)	GWSS_E_00204	<i>sie haben also äh %h russen also zwischen neunznhuneinun vierzig bis neunznhunviern[vierzig sehr sch]lecht behandelt aber %h trotzdem das is ja gar kein grund (0.4) deutsche</i>	Argument wird als unbestritten dargestellt	139	Inwieweit ist die schlechte Behandlung der deutschen Kriegsgefangenen im Buch Der Arzt von Stalingra	mittig	Argument	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch

					<i>schlecht zu behandelt</i>			d eine Vergeltung für das, was die deutsche Wehrmacht im Krieg gemacht hat?							
58	Sean Oldman	GWSS_S_00403	Viva (Stalingrad)	GWSS_E_00204	<i>gib_s kein (0.4) andere bucher (0.3) uber d kriege die eigentlich großbritannien verloren hat (0.2) aber dann (.) so niemand interessiert sich darauf (0.3) weil dann (0.4) sie ham die ja verloren so (großbritannien)</i>	Verweis auf etwas gesagtes, Aktivierung und Nutzung als Begründung	270	Erklärung der Faszination von Stalingrad in Großbritannien	mittig	Einschub	Streitzone	nein	unbeteiligt	L2_UK	Englisch
59	Semma-Lee Longer	GWSS_S_00393	Viva (Autoindustrie)	GWSS_E_00195	<i>[die produzieren dann alle andere aut]os in (.) andere werke in deutschland sie haben [ja ziemlich v]iele noch</i>	bekanntes Wissen wird in einer Nebeninformation vorgestellt, auf dieses soll nicht genauer eingegangen werden	213	Rolle des Produktionsortes für den Markt	mittig	Nebeninformation	Streitzone	nein	unbeteiligt	L2_UK	Englisch

60	Leanne Holiday	GWSS_S_00388	Viva (Schwyzerdütsch)	GWSS_E_00192	<i>man kann das (.) ja nicht sicher sa[gen aber]</i>	Information in dieser Ausweichung wird als selbstverständlich angezeigt	431	Wird die Öffnung der Schweiz eine Auswirkung haben auf die Verwendung und Entwicklung des Schwyzerdütschen?	mittig	Zusatzinformation womöglich zur Zeitschaffung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
61	Chelly Wine	GWSS_S_00405	Viva (Der Euro)	GWSS_E_00186	<i>der euro ist ja (als/erst) der zweitgrößte währung der welt</i>	Fakt wird als bekannt markiert	1; Vortrag	Auswirkungen der Einführung des Euro	mittig	Hintergrundinformation, Fakt	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
62	Semma-Lee Longer	GWSS_S_00393	Viva (Autoindustrie)	GWSS_E_00195	<i>ein auto ist (0.3) eine (.)[großwertige] kauf und das macht man ja nicht leicht °h und man muss alle faktoren überlegen</i>	Darstellung als allgemein gesichert	150	Ist es für den/die Käufer*in wichtig, wo ein Auto hergestellt wurde?	mittig	Beginn einer Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
63	Abraham Olaf	GWSS_S_00389	Viva (Luftfahrtindustrie)	GWSS_E_00194	<i>pauschalreisen sind ähm (1.3) ja (.) nicht so beliebt jetzt (0.4) die leute wür[den lie]ber ähm °hh verschiedene (.) bestandteile (0.4) selber organisieren</i>	für Prüfer bekanntes Wissen wird angezeigt	268	Sonderstatus von Charter Airlines	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch

64	Sean Oldman	GWSS_S_00403	Viva (Stalingrad)	GWSS_E_00204	<i>sie müssen da dann bleiben weil hitler ja gesagt hat (äh) ja ^h das is jetzt ein persönlicher kampf zwischen hitler äh stalin und mich</i>	Verweis auf bekanntes Wissen in einer Hintergrundinformation, ohne diese weiter zu thematisieren	194	Was ist positiv am Film Stalingrad zu bemerken?	mittig	Hintergrundinformation	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
65	Ari Reiser	GWSS_S_00371	Viva (Fußball)	GWSS_E_00178	<i>aber wenn das turnier vorbei ist dann (0.8) dann wird das ja unterd[rückt]</i>	stellt Aussage als bekannt dar	15	Braucht Deutschland ein Nationalgefühl	mittig	Ergänzung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
66	Paul Joe Raider	GWSS_S_00379	Viva (Finanzierung von Fußball)	GWSS_E_00183	<i>es geht ja nicht unbedingt u um die spieler</i>	stellt Aussage als offensichtlich dar	44	Warum gibt es so eine große regionale Identität bei Sportvereinen mit internationalen Spielen?	mittig	Erklärung	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
67	Ari Reiser	GWSS_S_00371	Viva (Fußball)	GWSS_E_00178	<i>also ich hab ja in meiner arbeit festgestellt</i>	Anzeigen, dass die Wiederholung von bereits Gesagtem bewusst geschieht	6; Vortrag	neue Identität der Deutschen durch Fußball	mittig	Zusammenfassung seines Vortrags	Streitzone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch
68	Penelope Boomer	GWSS_S_00378	Viva (Frauen in Führungspositionen)	GWSS_E_00184	<i>[is ja schon so viel sieben kinder das is schon relativ] viele [kinder]</i>	gemeinsame Ansicht anzeigen	64	Ursula von der Leyen	mittig	Information	Verbindlichkeitszone	nein	unbetont	L2_UK	Englisch